

AMPLIAR EL HORARIO Y DISMINUIR LAS CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: EL CASO DE DOS ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO EN COLIMA, MÉXICO

*Fernando Iván Ceballos Escobar**
Universidad Pedagógica Nacional
<https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

RESUMEN

El artículo analiza las relaciones laborales que se promovieron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el Programa Escuelas de Tiempo Completo y los efectos que tuvieron en la vida personal y laboral del profesorado en dos primarias. Es un estudio instrumental de casos llevado a cabo mediante observación participante y entrevistas a miembros de la comunidad. Los resultados muestran que las condiciones de trabajo del programa son diversas según la adscripción a uno de los dos sindicatos en la entidad. En uno el ingreso y remuneración obedecían a las lógicas de flexibilización y precarización bajo las que se diseñó el programa; en el segundo estas se revirtieron en esquemas burocráticos y corporativistas, que ofrecían mejores condiciones para el magisterio. La valoración sobre las posibilidades que su trabajo les ofrecía para desempeñarse profesionalmente y gestionar su tiempo personal, así como la remuneración que recibían por las horas adicionales, influyeron sobre los modos en que se relacionaban con sus tareas y construían un significado sobre la profesión y su pertenencia a la institución. Los sujetos se movilizan frente a las condiciones negativas, aunque estas tácticas suelen desarticularse sin tener efecto sobre las políticas.

Palabras clave: docentes; condiciones de trabajo; formación y trabajo docente; regulación educativa; escuelas de tiempo completo.

RESUMO

AMPLIAR O HORÁRIO E PRECARIZAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: O CASO DE DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM COLIMA, MÉXICO

Nesse artigo são analisadas as relações laborais que foram promovidas pela extensão das horas do dia escolar através do Programa *Escuelas de Tiempo Completo* e os efeitos que tiveram na vida pessoal e laboral dos professores de duas escolas de ensino fundamental. Este é um estudo instrumental de casos

* Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV-IPN, docente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061, Villa de Álvarez, Colima, México. E-mail: ferceb89@gmail.com

realizado através da observação participante e entrevistas com os membros da comunidade. Os resultados mostram que as condições de trabalho do Programa são diferentes segundo a filiação a um dos dois sindicatos no estado. Em um deles, o ingresso e a remuneração obedeciam a lógicas de flexibilização e precarização sob as quais o Programa foi desenhado. No outro, estas transformaram-se em esquemas burocráticos e corporativistas que ofereciam melhores condições para os professores. A valorização das possibilidades oferecidas pelo seu trabalho para desempenho profissional e gestão do tempo pessoal, assim como a remuneração que recebiam pelas horas adicionais, influíram sobre os modos como os professores se relacionavam com suas tarefas e construíam significados sobre sua profissão e sua pertença à instituição. Os sujeitos se mobilizam diante de condições negativas, embora essas táticas frequentemente desapareçam sem ter qualquer efeito sobre as políticas.

Palavras-chave: Professores, condições de trabalho, formação e trabalho docente, regulação educativa, ampliação do tempo escolar.

ABSTRACT

EXTENDING HOURS AND REDUCING TEACHER WORKING CONDITIONS: THE CASE OF TWO FULL-TIME SCHOOLS IN COLIMA, MEXICO

This paper analyses the labor relationships that were promoted since the school hours extension through the *Escuelas de Tiempo Completo* Program and the effects that they had on the personal and labor lives of the teachers in two primary schools. It is an instrumental study of two cases carried out via participant observation and interviews to the members of the community. Results show that labor conditions within the Program are diverse according to the affiliation to either one of the two labor unions in the state. In one of them, the joining process and the remuneration obeyed to logics of flexibilization and precariousness under which the Program was designed. In the other, these were transformed into bureaucratic and corporate schemes that offered better conditions for the teachers. The appreciation of the possibilities that their job offered them to perform professionally and manage their personal time, and the remuneration obtained for the additional hours, influenced the ways they related to their tasks and built meaning about their profession and their belonging to the institution. Subjects mobilize in the face of negative conditions, although these tactics often break down without having any effect on policies.

Keywords: teachers, labor conditions, teacher training and work, educational regulation, full-time schools

Introducción

En los últimos cuarenta años las condiciones laborales del magisterio mexicano se han reconfigurado considerablemente, transitando de una profesión de Estado (ARNAUT, 1996), cuyos

derechos eran colectivos y se adquirirían por el solo hecho de pertenecer al gremio, a un sistema de “carrera” cuyas condiciones se construyen desde lo individual, y cada vez son más flexibles.

Algunos ejemplos de lo anterior son los aumentos salariales ligados a procesos de evaluaciones voluntarias, como se llevó a cabo con *Carrera Magisterial* a partir de 1990; la modificación en las condiciones de jubilación de las y los profesores que, a partir de la aprobación de la *Ley del ISSSTE* en 2007, disminuía la carga del Estado y trasladaba en gran medida la responsabilidad a los trabajadores de ahorrar en una cuenta propia y la *Reforma Educativa* del 2013, por medio de la cual cada una de las y los docentes debía someterse a una evaluación obligatoria para demostrar sus capacidades y, con ello, conservar su puesto de trabajo.

Estos cambios se enmarcan en la adopción de una lógica de administración del sistema educativo ligada a la Nueva Gestión Pública (NGP), desde la cual se promueve la idea que el mérito y el ser dueños de sí mismos (mediante la competencia) son los mejores mecanismos de justicia al ser neutros y basarse en criterios técnicos (ARELLANO; CABRERO, 2005).

La influencia de la NGP en la educación ha impactado en una mayor descentralización administrativa y financiera (ANDRADE, 2004), a partir de la cual se ha flexibilizado la relación entre el Estado y los docentes, disminuyendo las responsabilidades del primero y aumentando las exigencias para los segundos (FELDBEDER, 2007).

De acuerdo con una tipología de las carreras docentes en América Latina, la UNESCO (2015), caracteriza las condiciones de trabajo de las y los maestros mexicanos a partir de una lógica meritocrática, en donde las promociones son verticales, se instrumentan formas de evaluación del desempeño, se adopta una orientación por resultados y se instrumentan incentivos de diversos tipos. El informe señala que en este tipo de carreras la eficiencia y el control se han constituido como los ejes organizadores de la vida laboral de las y los profesores.

En este contexto, y partir de las reformas educativas impulsadas en los años 90, se han promovido una serie de transformaciones que han ampliado las demandas a los docentes en

términos de profesionalización, autonomía y formación continua (FELDBEDER, 2007), sin la necesaria adecuación de sus condiciones de trabajo (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004). Monfredini (2011) advierte sobre dos consecuencias principales de estos cambios en las condiciones de las y los maestros: una precaria condición como servidor del Estado (bajos sueldos, pésimas condiciones de trabajo y políticas educativas restrictivas) y la devaluación de su condición como poseedor de un conocimiento especializado.

Las políticas salariales a los docentes han promovido un aumento en los contratos eventuales y una diversificación de los sueldos en función de aspectos como la carrera, el contrato –efectivo o eventual–, el cargo, el régimen, el nivel y la clase que imparten, el tiempo de servicio, la obtención de cargos de confianza, las gratificaciones incorporadas y la titulación (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004).

Otros de los mecanismos propuestos desde la NGP para la organización de los sistemas educativos es la atención a las problemáticas y/o la búsqueda del logro escolar, por medio de programas específicos, generalmente ligados a las agendas educativas sexenales de los gobiernos y con financiamientos anuales, en muchos de los cuales se han incorporado distintas modalidades flexibles de contratación y remuneración a los docentes, uno de ellos fue el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC).

El PETC se implementó en el 2007 como una respuesta ante los bajos resultados que se habían obtenido en dos pruebas estandarizadas: la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2009). El programa se diseñó bajo la premisa de que la prolongación de la estadía de los estudiantes en la escuela favorecería el aprendizaje de los contenidos curriculares del plan de estudios y de otros saberes que se integrarían de forma complementaria, como el inglés y las habilidades digitales.

Cumplir con estos propósitos implicó extender la jornada de trabajo de los maestros de grado. Sin embargo, la forma en que esto se llevaría a cabo desde un principio fue ambigua. Desde las reglas de operación del programa sólo se establecía la asignación de una compensación a los trabajadores en las escuelas por el tiempo adicional que laborarían, la cual no se consideraba como una relación contractual con el Estado, ni formaba parte del salario base, por lo que tampoco era tomada en cuenta en las prestaciones (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2008).

Con el paso del tiempo, las condiciones laborales bajo las que se integraron los profesores fueron generando descontento entre muchos de ellos. A principios de 2018 los maestros del PETC en Colima se manifestaron en contra del gravamen del Impuesto Sobre la Renta (ISR) que se hizo al pago de la compensación (ALONSO, 2018). Un año después los profesores de inglés también marchaban en contra de las condiciones tan precarias bajo las que, de acuerdo con ellos, se les había contratado (BRAVO, 2019). En otros estados la Coordinadora Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (CNTE) también se movilizó en contra del PETC al considerarlo como una política que atentaba contra la estabilidad laboral y que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas (LÓPEZ, 2013).

La investigación sobre las condiciones laborales del profesorado

La producción académica sobre las condiciones de trabajo docente se suele diferenciar entre las que analizan el fenómeno en la educación básica a partir del análisis de la relación trabajador-Estado y aquellas que abordan las condiciones bajo las que ingresan los catedráticos a las universidades e institutos de educación superior.

Sobre las condiciones de las y los trabajadores educativos al servicio del Estado en

educación básica, las líneas de interés se han enfocado principalmente en las políticas que regulan las carreras docentes (ANDRADE, 2016; MALDONADO; GONZALES; DÍAZ, 2019), las subjetivaciones que los sujetos hacen sobre la profesión a partir de la remuneración de su trabajo y las posibilidades para desarrollarse (ESTEVE, 1994; TENTI, 2005; DEMAILLY, 2009; ZURITA, 2013; MEO; DEBENIGNO, 2020), y en los efectos que las condiciones tienen sobre la vida personal y profesional de maestras y maestros (ROJAS, 1998; BICALHO, 2004; HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 2004; CORNEJO, 2009; LLAD, 2011; SÁNCHEZ; CORTE, 2017; GUTIÉRREZ, 2018)

Con respecto al diseño de las políticas, Andrade (2016) da cuenta de la diversidad de condiciones bajo las cuales se contrata a los profesores brasileños, las cuales difieren considerablemente entre los diferentes estados y municipios. En el contexto chileno, Maldonado, González y Díaz (2019), analizan la influencia de la NGP en los dispositivos de organización del trabajado docente, encontrando formatos altamente prescriptivos y fuertemente restrictivos de su autonomía profesional, los cuales han generado tensiones en torno al papel del profesor, que se encuentra en la dicotomía de ser concebido como “el principal responsable del éxito escolar vs un actor social históricamente precarizado”.

Sobre su implementación, Andrade (2016) da cuenta de una fuerte resistencia de los estados y municipios brasileños para asumir el piso salarial fijado normativamente a nivel nacional, y señala que los más afectados en estos contextos suelen ser los profesores de nuevo ingreso que se han integrado al sistema educativo a partir de las nuevas políticas de expansión de la cobertura educativa.

Otros trabajos se han acercado a las percepciones que tienen las y los maestros sobre sus condiciones de trabajo y la manera en que las políticas que las regulan han generado nuevas subjetividades en torno a la profesión docente, al respecto es posible encontrar manifestacio-

nes de preocupación basada en el bajo reconocimiento a su función y en el deterioro de sus condiciones laborales y de realización (ESTEVE, 1994; TENTI, 2005; DEMAILLY, 2009).

Mediante un estudio de historias de vida, Zurita (2013) recuperó las imágenes que un conjunto de profesores construyó sobre la profesión a lo largo de sus trayectorias, encontrando una caracterización del trabajo docente como una actividad denigrada, marcada por la flexibilización e inseguridad, y en constante disputa entre el tiempo laboral y el personal. En un sentido similar, y mediante una revisión documental, Andrade (2016) encontró que los profesores suelen manifestar sentimientos de inconformidad frente a lo que ellos conciben como una imagen despreciada de la profesión y de sus actividades, la cual atribuyen al tratamiento que reciben de los gobernantes, a sus bajos sueldos, a las condiciones poco adecuadas en que trabajan, al poco apoyo dado por los familiares y a la falta de respeto de los alumnos.

De manera reciente, Meo y Debenigno (2020) analizaron los efectos del confinamiento por el COVID-19 en el trabajo docente, encontrando que las desigualdades en las condiciones materiales básicas bajo las que trabajaron las y los docentes, así como los diferentes tipos de culturas institucionales (en términos de participación en la toma de decisiones, clima de trabajo y experiencia previa en el uso de TIC), impactaron negativamente en la carga mental de las y los profesores, así como en la ampliación de su jornada laboral.

Sobre los efectos negativos de la implementación de políticas de contratación y remuneración docente basadas en mecanismos de flexibilización y precarización, se han encontrado desgastes prematuros (BICALHO, 2004; JARDIM; BARRETO; ÁVILA, 2007), una disminución del entusiasmo con relación a la carrera elegida (ROJAS, 1998), el abandono de la profesión (ANDRADE, 2016), la rotación del personal (LLAD, 2011), afectaciones a la salud de los docentes (CORNEJO, 2009), así como en la calidad de la instrucción (HANUSHEK; KAIN; RIVKIN, 2004).

Sobre el PETC, dos estudios se han interesado por las condiciones de trabajo derivadas de su implementación, en el primero de ellos, Gutiérrez (2018) entrevistó a profesores de Chihuahua, quienes manifestaban su molestia ante la diferenciación entre el salario correspondiente al trabajo durante tiempo regular y el de la jornada ampliada, siendo este último menor remunerado con respecto al primero. Resultados similares a los encontrados por Sánchez y Corte (2017), quienes entrevistaron a profesores de Tlaxcala, e identificaron un sentimiento de degradación de su trabajo debido a que los bonos mediante los cuales se compensaba el salario del tiempo adicional trabajado no se incorporaba a su salario base y tampoco eran pagados durante los periodos vacacionales.

A la molestia por las condiciones económicas se añadía un malestar por el aumento de trabajo y las responsabilidades derivadas de la implementación del PETC. Al respecto, Sánchez y Corte (2017) identificaron algunas manifestaciones de agotamiento y estrés por parte de profesores y alumnos como resultado de las amplias jornadas de trabajo, mientras que Gutiérrez (2018) registró la inconformidad de los profesores ante el aumento de las responsabilidades que implicaba atender a los estudiantes por un mayor tiempo, ya que ellos veían en estas acciones de resguardo un atentado contra la razón de ser de la escuela y de su profesión.

El balance de los trabajos revisados permite observar una pugna sobre lo que significa ser docente, como una profesión altamente controlada que debe dar respuesta a demandas cada vez más complejas, y unas condiciones que tienden hacia la precarización y la flexibilización en su relación con su principal empleador, el Estado. Situación que no solo afecta a los sujetos en lo individual, sino también al servicio educativo.

Lo anterior representa una contradicción, pues este tipo de condiciones laborales se promueven desde programas que buscan la expansión y la mejora de los resultados de

los sistemas educativos. Con el propósito de conocer de qué manera se dan estos procesos en el contexto mexicano, el presente estudio se planteó los siguientes cuestionamientos: ¿qué tipo de relaciones laborales se promovieron a partir de la ampliación de la jornada escolar mediante el PETC? y ¿qué efectos tuvieron en la vida personal y laboral de las y los profesores en dos escuelas primarias?

Las condiciones del trabajo docente

El trabajo docente, como categoría de análisis permite el estudio de los diversos sujetos encargados de los procesos de enseñanza, a partir de sus experiencias frente al empleo y sus condiciones laborales (ANDRADE, 2011). El concepto clave es el de *trabajo*, pues se busca comprender las posibilidades de desarrollo profesional, así como para ejercer su práctica de manera cotidiana.

La noción de *condiciones* no alude a una situación determinista y universal que caracteriza al trabajo docente, más bien propone su problematización con base en las relaciones de fuerza entre empleados y empleadores, mismas que están situadas en un contexto histórico y geográfico específico (CERVANTES; GUTIÉRREZ, 2015; CERVANTES, 2016).

En general, se suele caracterizar a las condiciones del trabajo docente en dos sentidos, el primero relacionado con el ambiente físico y organizativo en que llevan a cabo sus tareas, es decir, el conjunto de recursos que permiten el desarrollo de su trabajo como las instalaciones físicas, materiales y los insumos disponibles (IVANIER et al., 2004; ASSUNÇÃO, 2011); el segundo se asocia con la naturaleza de la relación entre el empleador y los empleados, en la que se consideran las formas de contratación, remuneración, carrera y estabilidad laboral (IVANIER et al., 2004), y es sobre esta última que se desarrolla el presente estudio.

El sistema bajo el cual se configuran las condiciones de trabajo docente suele fundamentarse en los principios económicos y políticos que rigen el funcionamiento de los Estados.

Tradicionalmente, la relación de los gobiernos con los empleados públicos se basaba en un modelo burocrático al que se ha denominado también como fordista (SENNETT, 2006), el cual se caracterizaba por promover condiciones de estabilidad laboral y seguridad social ligada a la idea del derecho de los individuos (FELDFEBER, 2007), aunque también se sostenía sobre el control de la burocracia propio de las sociedades disciplinarias (DELEUZE, 1991).

Sin embargo, estas condiciones se han venido transformando a partir de la adopción de un modelo salarial y de contratación fundamentado en la NGP y en las políticas de *accountability*, de acuerdo con las cuales se busca una “modernización de las profesiones”, dentro de la cual se concibe a los trabajadores como individuos libres que construyen su propia carrera y destino profesional, a diferencia de los modelos burocráticos que pensaban al profesorado como un ente social homogéneo.

En este contexto, las condiciones de trabajo docente se han caracterizado por flexibilizar las relaciones laborales con el Estado, fijando salarios basados en el mérito, ofreciendo incentivos al desempeño, y evaluando permanentemente el trabajo a partir de criterios y estándares fijados a nivel nacional e internacional (FELDFEBER, 2007).

El impacto de estos cambios para las y los maestros se ha buscado comprender a través de la categoría *malestar/bienestar* docente (CORNEJO, 2009) a partir de la definición y medición de diversos tipos de indicadores, aunque más allá de los elementos específicos que pudieran ser mejor o peor valorados por los maestros, se considera que la transformación en las condiciones del trabajo docente representa una nueva forma de concebir la profesión, lo cual puede llegar a generar nuevas subjetividades sobre lo que significa ser y trabajar como docente.

Estos cambios se dan como parte de la contradicción entre un discurso que aboga por el fortalecimiento de la autonomía de los profesores, pero que en la práctica termina por generar

un desorden vital en las personas que se ven arrojadas a una experiencia laboral basada en el riesgo, la inestabilidad y la incertidumbre, al tiempo que se pierde la idea del interés común (FELDFEBER, 2007).

Byung-Chul Han (2022) ha analizado los efectos de lo que caracteriza como un perfeccionamiento de las sociedades disciplinarias, en donde el control externo y vertical se ha sustituido por una autoexigencia permanente de los sujetos en aras de una supuesta autorrealización que no termina por llegar nunca. Los *sujetos de rendimiento* (HAN, 2022) se ven sometidos cada vez a mayores presiones, que nadie les impone de manera explícita, pero a las cuales deben responder para poder desarrollar una carrera en un sistema cada vez más competido e inseguro.

De acuerdo con todo lo anterior, las condiciones de trabajo docente basadas en las

políticas de *accountability* parten de una falsa premisa de libertad para el desarrollo de una carrera, pues se ven sometidas a un control, que ya no es burocrático, pero que ahora se basa en la autoexigencia y en la precarización de la profesión.

Metodología

Con el propósito de conocer las condiciones laborales que se posibilitaron con la implementación del PETC y sus efectos en la vida personal y profesional de los y las profesoras se llevó a cabo una investigación cualitativa (TAYLOR; BOGDAN, 2000) con un énfasis interpretativo (ERICKSON, 1989). Se trató de un estudio instrumental de casos (STAKE, 1998) en dos escuelas primarias del estado de Colima con diferentes condiciones, cuyas características se muestran a continuación:

Tabla 1. Caracterización de las escuelas estudiadas

NOMBRE CLAVE	CARACTERÍSTICAS
<i>Escuela de Tiempo Completo (TC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto semi-urbano • Organización completa • Jornada de 8 horas • Ingresó al programa en 2010
<i>Escuela de Jornada Ampliada (JA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto rural • Multigrado (tri-docente) • Jornada de 6 horas • Ingresó al programa en 2013

Fuente: elaboración propia

El trabajo de campo se desarrolló de septiembre de 2017 a febrero de 2018. Para la recogida de datos se utilizaron algunos recursos etnográficos como la observación participante de las dinámicas escolares y de aula (WOODS, 1987; DÍAZ, 2011) y la entrevista semiestructurada (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994; GUBER, 2015). La primera tenía el propósito de acercarse a las dinámicas de las escuelas y a las formas en las que las y los profesores organizaban su trabajo,

y sobre la cual se llevó a cabo un registro de 42 días en el diario de campo. La entrevista se pensó como una forma de rescatar las construcciones verbales de los miembros de la comunidad escolar acerca de sus percepciones sobre las condiciones de trabajo y las acciones que movilizaban para armonizar sus jornadas laborales con la vida personal. En total se llevaron a cabo 15 entrevistas, cuya distribución en cada uno de los casos se muestra a continuación:

Tabla 2: Relación de entrevistas

ESCUELA	SUJETOS	ENTREVISTAS
<i>De Tiempo Completo</i>	Director	2
	Docentes	6
<i>De Jornada Ampliada</i>	Supervisora	1
	Docentes	3

Fuente: elaboración propia

También se mantuvieron pláticas informales con las y los profesores extracurriculares de la escuela TC que impartían las asignaturas de manualidades, educación física, computación, educación artística, aunque estas se mencionan como registros de observación dentro del diario de campo.

El análisis consistió en una triangulación entre los referentes empíricos conformados por los documentos normativos del programa, los registros de observación y los discursos de los sujetos, con los referentes teóricos vinculados al objeto de estudio y la pregunta de investigación (BUENFIL, 2011).

Hallazgos

En la organización de los resultados, en primer lugar se presentan los tipos de condiciones laborales generadas a partir de la implementación del PETC en Colima, y posteriormente se discuten los efectos en la vida de los y las profesoras de manera independiente en cada uno de los casos estudiados. De la escuela TC se analiza, en primera instancia, la situación de los profesores titulares de grado y posteriormente los extracurriculares. Finalmente, se aborda la perspectiva de las profesoras en la escuela JA en un contexto multigrado y rural.

La implementación del PETC en Colima y sus mecanismos de contratación

El diseño del PETC contemplaba que la ampliación de las jornadas escolares requería de la extensión de los periodos de trabajo de las y

los profesores, pero en condiciones de trabajo distintas a las del tiempo regular. Desde las Reglas de Operación, cada año se proponía un esquema de remuneración a la que se definía como un “apoyo económico”, que no daba lugar a una relación laboral o contractual con el Estado, se otorgaba únicamente durante el tiempo trabajado y solo contemplaba los periodos lectivos (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2016).

En Colima no se atendieron en su totalidad estas regulaciones, pues las autoridades locales generaron mecanismos de contratación y remuneración a los y las profesoras distintos a los definidos en las reglas de operación, los cuales se diferenciaban entre sí, a partir de criterios como la sección sindical a la que se pertenecían o la asignatura que impartían. En general, se pudieron identificar tres tipos de condiciones laborales en las escuelas estudiadas:

- a) Basadas en los mecanismos de flexibilización propuestos desde el diseño del PETC:

se observaron con las profesoras de la escuela JA, quienes previo a su llegada establecimiento contaban con una plaza, y las horas adicionales se les compensaba mediante el “apoyo económico” establecido en las reglas de operación del PETC. Este bono se diferenciaba del salario regular debido a que no se pagaba en las vacaciones ni en las licencias médicas, por lo que las maestras lo perdían si llegaban a enfermarse. Además, no era considerado en ninguna de sus prestaciones laborales, como

el aguinaldo o las primas vacacionales. Este mecanismo de pago como “compensación” se aplicó para la mayoría de las escuelas cuyos miembros pertenecían a la sección federal del Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (SNTE) en la entidad.

- b) Derivadas de adaptaciones locales en la implementación del programa: el magisterio agremiado a la sección estatal del SNTE, al que pertenece la escuela TC, se vio beneficiado por las modificaciones locales llevadas a cabo al programa. Por un lado, los profesores de grado debían contar previamente con doble plaza, ya que a ellos no se les otorgaba el “apoyo económico”, lo que les había permitido compactar sus dos turnos de trabajo en una sola escuela, con el mismo salario y prestaciones. Por otra parte, se basificó a un conjunto de nuevos profesores para que impartieran asignaturas extracurriculares que se ofertarían durante las horas en que se ampliaba la jornada.
- c) Las establecidas desde una propuesta similar, el Programa Nacional de Inglés (PRONI): el nombramiento oficial de los profesores de inglés era el de “asesores externos especializados”, los cuales fueron contratados por periodos cortos de entre uno y tres meses, sin derecho a seguridad social, y con salarios por debajo de un profesor de base, el cual recibían únicamente durante los periodos lectivos. Pese a estas condiciones, su contratación estaba condicionada a una evaluación fundamentada en los Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos de Segunda Lengua Inglés (DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2018).

Estas condiciones definieron la forma en que el profesorado en ambos establecimientos ingresó a la docencia, gestionaron sus tiempos de trabajo, sus actividades personales, algunos

significados sobre la docencia y su permanencia en las escuelas, como a continuación se analiza en cada uno de los casos.

Escuela de TC

En la escuela de TC se pudieron identificar tres tipos de profesores según sus condiciones laborales: a) los titulares que impartían alguno de los grados escolares, b) los de asignaturas extracurriculares con horas de base y, c) el de inglés contratado mediante el PRONI. Cada uno de los cuales había llegado a la escuela y eran remunerados por su trabajo de manera diferente, por lo que significaban su experiencia de forma particular en función de ellas.

Lo formidable de trabajar aquí: docentes de grado

Los profesores de grado vieron en la escuela TC una oportunidad para disminuir sus jornadas laborales y mantener sus ingresos económicos. Previamente todos ellos habían trabajado en dos turnos, ya fuera que tuvieran doble plaza o que contaran con una y cubrieran además un interinato.

El impartir clases en dos escuelas o turnos es una táctica (DE CERTEAU, 1980) que los y las maestras suelen buscar para mejorar sus condiciones económicas, aunque esto implica una mayor carga de trabajo y el someterse a diferentes presiones para armonizar las responsabilidades que conlleva la docencia en dos contextos diferentes: *tomando en cuenta que, a veces, buscando una economía más estable, requieres no solamente de una plaza. En mi caso yo trabajaba plaza por la mañana y tenía un interinato por la tarde. Entonces, terminaba la jornada a las 12:30, y era córrale y apúrate para llegar al otro turno porque estaba hasta el otro extremo [del municipio] (Maestra 4º T.C).*

La idea del traslado entre dos centros de trabajo representaba para los profesores entrevistados una fuente constante de angustia: *tienes que estar arrancando a las 12:30. Salgo de una y tengo que [...] llegar, comer, bañarme, y entrar a la que sigue (Maestro 6º T.C.).*

Una vez que la escuela ingresó al PETC, las y los profesores dejaron de asistir a sus turnos vespertinos y solo tuvieron que atender las horas de la jornada correspondiente al tiempo completo, de 08:00 a 16:00 horas. Esto significó una reducción en sus tiempos de traslado por aproximadamente una hora y media, además de otra hora de trabajo lectivo, en total dos horas y media por día. Con esto disminuían algunas de las presiones asociadas a la falta del tiempo y el exceso de trabajo: *la ventaja para el maestro es que no tenemos que trasportarnos a otra escuela, aquí estamos como quien dice las dos jornadas, las de la mañana, la tarde y no tenemos la necesidad de irnos a otras escuelas para cumplir el horario. Es una de las ventajas y en el trabajo, también nada más se planea para un grupo y no para dos* (Maestra 2^o T.C.).

El trabajo en estas condiciones era bien valorado por los y las profesoras, quienes afirmaban que además tenían más posibilidades de fortalecer su práctica pedagógica: *lo formidable ahorita de tiempo completo es, para mí en lo personal, que el trabajo profesional que tú tienes que realizar, se reduce un poquito. O sea, ya no tienes que planear para varios grupos, ya no tienes que hacer tu planeación de tal manera que, esto para primero, esto para segundo, esto para tercero. No, ya no. Haces una sola planeación, es un solo grupo y, sobre todo, lo más importante, una sola escuela. [...] Nos da esa oportunidad, de que ya estás compactado en una sola escuela, es un solo grupo, una sola planeación. Entonces es un trabajo más fuerte, más intenso, más profundo, pero más tranquilo, más relajado* (Maestro 6^o T.C.).

Sobre el impacto en la vida personal, una de las profesoras afirmaba que haber ingresado a la escuela TC le había permitido dejar de “sacrificar el tiempo que podía estar con mi hija”, además de la posibilidad de realizar trámites personales sin la necesidad de ausentarse de la escuela (Registro de observación, 18/10/17). La idea de que el horario les permitía una mejor gestión del tiempo personal era compartida por la mayoría de los sujetos entrevistados.

La institución puede llegar a ser fuente de placer o sufrimiento para sus miembros (KAËS, 2004), en la medida en que estas logran dar respuesta a sus necesidades biológicas y culturales (LOURAU, 1970). En el caso estudiado, el que la escuela ingresara al PETC liberó a los profesores de la angustia de tener que generar mayores ingresos económicos mediante la acumulación de trabajo. Además, les brindó de un mayor margen para organizar su trabajo pedagógico y sus actividades personales.

Bajo estas condiciones, las y los profesores se encontraron un espacio que les permitía desarrollarse profesionalmente sin realizar demasiadas trasgresiones de su espacio y tiempo personal fuera de la escuela. Este aspecto fue bien valorado por ellos e influyó en los deseos de arraigo que manifestaron casi todos los y las docentes del establecimiento.

Uno de los profesores mencionaba que su intención era *terminar aquí lo que es mi carrera, me faltan algunos seis, siete años y después me voy a jubilar* (Maestro 6^o T.C.). En un sentido similar, otros de los maestros, quien había sido uno de los fundadores, daba cuenta de las bondades que le ofrecía la escuela, por lo que su intención era similar: *jubilarme aquí. Yo prefiero quedarme aquí en esta escuela a, otra vez, tratar de regresar a una en la mañana, otra en la tarde o en la noche, no. Mejor hacer aquí ya tu trabajo. Ya me quedan tres años, y bueno, tratar de pasarme estos tres años lo más agradable que se pueda y apoyando a la gente, a los niños de aquí, de esta comunidad* (Maestro 3^o T.C.).

De acuerdo con todo lo anterior, la estrategia de la administración estatal de ubicar en las escuelas de tiempo completo a los profesores con doble plaza resultó ser una medida que mejoró sus condiciones de trabajo y los colocó en una posición que les permitía mirar con buenos ojos dicha innovación. Así, una mediación en el nivel estatal modificó uno de los posibles efectos negativos que generaba inquietud en el gremio magisterial, en especial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

(CNTE), a partir de las disposiciones laborales del PECT en el nivel federal¹.

Docentes extracurriculares: entre el sindicalismo y la precarización

Un segundo grupo de docentes, fueron aquellos contratados por horas basificadas para impartir diversas asignaturas extracurriculares. Esto fue posible por medio de una adaptación que las autoridades locales hicieron a la propuesta curricular del PETC, la cual consistía en *líneas de trabajo* que las y los maestros titulares trabajarían de manera

complementaría al plan de estudios regular durante las horas ampliadas, pero que en algunas escuelas de la entidad se modificaron para que fueran asignaturas impartidas por otros docentes que, en teoría, serían especialistas en las disciplinas.

Otra de las adaptaciones se observó en la elección de aquellas líneas de trabajo que se contemplarían como parte de las asignaturas extracurriculares y el tiempo que se les destinaría. La siguiente tabla da cuenta de las diferencias entre lo establecido en el diseño del PETC y lo que se implementó.

Tabla 3: Comparativo entre las líneas de trabajo del PETC y las asignaturas implementadas en la Escuela TC

LÍNEAS DE TRABAJO DEL PETC	TIEMPO DE CLASES PROPUESTO POR GRUPO A LA SEMANA	ASIGNATURAS EXTRACURRICULARES EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO	HORAS TOTALES IMPARTIDAS POR LOS PROFESORES A LA SEMANA
Leer y escribir	Mínimo 2 horas	N/A	
Jugar con números y algo más	Mínimo 2 horas	N/A	
Expresar y crear con arte	Mínimo 1 hora	Ed. Artística	20 horas
		Manualidades	13 horas
Aprender a convivir	1 hora		
Aprender con TIC	1 hora	Computación	20 horas
Vivir saludablemente	1 hora		
		Inglés	18 horas

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Básica (2012).

De acuerdo con lo anterior, la contratación de las y los profesores extracurriculares no necesariamente había respondido a lo propuesto desde los lineamientos del PETC sobre qué enseñar y cómo integrar la propuesta en

la jornada diaria, pero tampoco se relacionaba con los perfiles de las y los maestros contratados. Por ejemplo, el profesor de computación fue seleccionado para impartir esta asignatura a pesar de tener una formación inicial en mercadotecnia y ninguna complementaria en educación o en tecnología. Y en una situación similar se encontraban las docentes de manualidades, ya que una de ellas era licenciada en contabilidad y la otra tenía únicamente la secundaria terminada. Además, tres de los cinco no tenían experiencia en la docencia,

1 Dos eran los principales argumentos por los que la CNTE manifestaba su oposición al PETC: el primero es que formaba parte de una serie de políticas neoliberales que atentaba contra la estabilidad laboral y procuraba la privatización de la escuela, y el segundo que provocaría el cierre de las escuelas vespertinas, elementos que afectarían las condiciones de trabajo de los docentes (LÓPEZ, 2013).

por lo que esto representó su ingreso a la profesión.

A decir del director, la lógica de contratación de estas y estos profesores respondía principalmente a intereses gremiales y a las negociaciones sindicales: *aunque digan que no, el sindicato entra aquí en juego [...] fíjate, tenemos seis maestros de grupo, un maestro de educación física, un maestro de educación artística, dos de educación artística ¿sí?, bueno son tres, pero imagínate, uno tiene 20 horas, otra maestra tiene tres horas y otra maestra tiene 10 horas, nada más para educación artística. Yo pregunté ¿y dónde los voy a poner?, _tu acomódalos y haz lo que quieras, ponlos a que hagan... es más, que te ayuden a barrer si quieres, tu ponlos a hacer algo. Entonces, imagínate, o sea, ese tiempo lo tengo que repartir (Director T.C.).*

Esta idea no era exclusiva del director, ya que otro de los profesores también daba cuenta de ello, aunque de una manera más normalizada y sin cuestionar la situación: *el hecho de ser tiempo completo también ha abierto posibilidades para los compañeros que [...] el sindicato apoya, pues. Entonces les da más horas aquí, este, en cuestión de artística, en cuestión de manualidades (Maestro 5º T.C.).* No hay que olvidar que, tradicionalmente, las negociaciones con el sindicato han formado parte de la vida laboral de los profesores (SANDOVAL, 2016), quienes han visto en esta organización una vía de acceso para el ingreso y el desarrollo de su carrera como docentes.

Las y los profesores extracurriculares de base contaban con lo que se podría considerar como buenas condiciones laborales, sobre todo si tomamos en cuenta el número tan considerable de horas que se les habían asignado y el que contaban con todas las prestaciones de un profesor titular de grado. Su caso permite identificar de qué manera los sindicatos en las entidades pueden revertir las lógicas de contratación flexibles propuestas a nivel federal y transformarlas en mecanismos de corte burocrático, las cuales benefician a los

trabajadores, aunque también pueden llegar derivar en situaciones de abuso como las registradas.

Una situación muy diferente se encontró con el profesor de inglés, quien señalaba que los maestros que eran contratados por el PRONI no tenían ningún tipo de derecho laboral y continuamente se enfrentaban a la incertidumbre de no saber si continuarían en sus puestos de trabajo. Como ejemplo de lo anterior, recordaba que a principios del año 2018 les habían comentado que no había recursos para iniciar el ciclo escolar y que probablemente ya no los contratarían. Pese a ello, él había decidido continuar asistiendo a la escuela a impartir sus clases, aunque no le estuvieran pagando. Tiempo después la situación se normalizó y volvieron a contratarlo. Sin embargo, comentaba que cada que se acerca el momento de renovar su contrato, experimentaba una incertidumbre respecto a la continuidad de su trabajo (Registro de observación, 14/12/17).

La situación de las y los profesores de inglés en la entidad se agudizó en 2019 debido a que los recortes en el presupuesto del PRONI pusieron en duda su recontractación, ante lo cual muchos de ellos se manifestaron en la capital del estado. De acuerdo con las y los maestros, en ese momento 35 planteles ya se habían quedado sin maestro de inglés, por lo que exigían su restablecimiento. Además, demandaban el reconocimiento de sus derechos laborales como trabajadores, pues algunos de ellos mencionaban tener más de diez años laborando bajo condiciones de informalidad y sin prestación alguna. Finalmente afirmaban que las formas de contratación cada vez se iban precarizando más, ya que los primeros contratos habían sido de seis meses, posteriormente de tres, y los más recientes de 15 días, e incluso, referían que había casos de profesores que se encontraban trabajando sin una vinculación contractual, únicamente amparados por un acuerdo verbal con la Secretaría de Educación (BRAVO, 2019).

Escuela JA: todas las condiciones en contra

Las tres profesoras que conformaban la planta docente de la escuela JA tenían poco de haber egresado de la licenciatura, sin embargo ya todas contaban con su plaza. Ellas debían viajar diariamente a la comunidad en la que se encontraba su centro de trabajo por aproximadamente dos horas, entre la ida y el regreso. Entraban a las ocho de la mañana y salían a las dos y media de la tarde, por lo que su jornada era dos horas más amplia que una regular, y como remuneración les daban una compensación que era inferior al valor por hora al del horario de su base, y que les entregaban de manera mensual.

Una de las condiciones adversas que las maestras señalaban al trabajar en la escuela JA era la falta de tiempo personal. Una de ellas comentaba que su jornada de trabajo terminaba ampliándose mucho más del tiempo formal y de lo que les pagaban debido a los traslados. Añadía que ella salía de su casa a las 6:30 de la mañana, y regresa hasta las 4:00 de la tarde, y que aún debía llegar a realizar actividades no lectivas como la planeación de sus clases y la evaluación a sus alumnos, lo que dejaba “muy poco tiempo para ella” (Registro de observación, 10/10/17). De acuerdo con su relato, gran parte de su día estaba organizado en función a las actividades de la escuela.

Esta idea era compartida por el resto de las profesoras, por ejemplo, otra de ellas describía su día después de clase de la siguiente manera: *llego a mi casa como a las cuatro, como a las cuatro estoy comiendo apenas. Descanso un rato [...] como a las cinco me voy al gimnasio. Regreso, hago mi plan de clase del día siguiente, y ya que reposé me baño, me pongo mi pijama, cenó y ya se acabó el día porque estoy muerta* (Maestra 1º y 2º J.A.).

Dicha situación se acentuaba en el caso de la directora con grupo: *hago mi plan de clase y después hago los pendientes que tenga de la dirección, de cosas que tengo que comprar. Por*

ejemplo, ayer me fui a comprar cosas para la tiendita y el tóner [...]. Y ya llego tarde a mi casa, lo que tenga que hacer con mi familia, me baño y a dormirme temprano porque si no, no me levanto el día siguiente. Y ahí se me acabó el día. Todos los pendientes personales, lo que tenga que hacer lo dejo para el sábado [o] viernes en la tarde cuando no tengo nada que hacer (Directora y maestra 3º y 4º J.A.). Todos los relatos dan cuenta una necesidad por parte de las profesoras de organizar su día en función de los tiempos que su trabajo en la escuela les va pautando, y cómo sus necesidades personales se tienen que subordinar a las exigencias laborales.

Sin poder comparar con el trabajo en escuelas de jornada regular, ya que todas comenzaron su trabajo docente en una de tiempo completo, sus testimonios hablan de la falta de tiempo para su vida personal, lo cual es una fuente de molestia regular aún entre los docentes en las escuelas con dos horas menos de trabajo (WEISS et al., 2019). De acuerdo con una de las profesoras, esta situación se debía más a la distancia a la que se encontraba el establecimiento, que al hecho de que la escuela hubiera ampliado su jornada: *anteriormente estaba en una de tiempo completo, pero salía a la 1:45. Llegaba a mi casa a las 2:00 porque era allá en Colima. Entonces tenía mucho tiempo para descansar antes de comer, o antes de hacer otra actividad. Y por lo regular, cuando llegaba, era cuando me ponía a hacer mi plan de clase, y ahora lo hago al revés, el plan de clase ya es hasta el final* (Maestra 1º y 2º J.A.).

Aunado a lo anterior, durante el tiempo en que se llevó a cabo el trabajo de campo se les notificó que a su compensación económica se le descontaría el Impuesto Sobre la Renta (ISR). Esto generó molestia entre todas las profesoras, quienes manifestaban su inconformidad debido a que esta no había sido contemplada previamente para ninguna prestación laboral, pero sí lo estaba siendo para el pago de impuestos.

La situación también generó inconformidad en muchos de las y los profesores de la entidad, quienes se movilizaron y protestaron frente a una medida que, según ellos, se sumaba a otros agravios previos. Entre las principales demandas, se reclamaba la falta de transparencia en los pagos al personal docente y de apoyo, ya que no les emitía un comprobante que diera cuenta de las percepciones que recibían. Lo que generaba sospechas sobre la transparencia con la que eran manejados los recursos del programa. Además, se reclamaba el hecho de que el pago por hora adicional trabajada era inferior al de una jornada regular, con lo cual se violaba la máxima de que, a trabajo igual, corresponde un salario igual (ALONSO, 2018).

La profesora encargada de la dirección comentaba que el gravamen a su “apoyo económico” terminaba por disminuir más lo poco que les pagaban, lo que la llevaba a cuestionarse sobre la conveniencia de seguir en la misma escuela (Registro de observación, 09/01/18). Una intención que compartían las otras profesoras, una de las cuales además señalaba como motivo los gastos de traslado: *sí me gustaría cambiarme. No porque esté muy mal, o nada, sino por el tiempo de traslado y pues el gasto que se realiza por [...] la gasolina, y pues ya ves que va en aumento. Entonces, pues sí buscar algo más cerca, que me permita también estar ahorrando un poco más de mis ingresos* (Maestra 1^o y 2^o J.A).

En este caso, las condiciones de remuneración flexibles propuestas desde el programa no lograron arraigar a las profesoras en la escuela. Además de que el pago no era atractivo desde un principio, este fue gravado con impuestos, lo que disminuyó aún más el monto que les quedaba después de cubrir los gastos de traslado. Al final las profesoras terminaban destinando una buena parte de su día a acciones relacionadas con la escuela, con poco tiempo para ellas, y sin que las condiciones salariales fueran lo suficientemente atractivas como para arraigarlas al establecimiento.

Conclusiones

Ante la ausencia de trabajos empíricos sobre la situación laboral del profesorado en el marco de las escuelas de tiempo completo, el artículo se preguntó sobre las condiciones de trabajo generadas a partir de la implementación del PETC en Colima, así como por los efectos en la vida de los y las trabajadoras educativas. Sobre el primer cuestionamiento, se pudo observar que el PETC se diseñó a partir de modelos de incorporación docentes fundamentados en uno de los principios de la NGP, el de la flexibilización laboral. Esto último se identificó en aspectos como la negativa del Estado a establecer vínculos contractuales con las y los trabajadores, en los pagos a través de “bonos” que no impactaban en las prestaciones laborales, y en el establecimiento de condiciones subordinadas a reglamentaciones y presupuestos que se modificaban anualmente.

Un caso similar fue el del PRONI, en el que las condiciones que se observaron eran aún más precarias, pues la incertidumbre del profesor sobre su permanencia en el empleo era casi permanente. Su situación muestra cómo los programas pueden llegar a servir como mecanismos de captación de personal sin que el Estado adquiera ninguna responsabilidad con los trabajadores, lo cual podría llegar a considerarse como un ejemplo de *outsourcing*.

En el diseño del PETC, al igual que en el del PRONI, se utilizó una estrategia que consistía en asignar nombramientos técnicos como un mecanismo para limitar o negar los derechos laborales de los y las profesores, como llamar “asesores externos especializados” a los profesores de inglés, o “apoyo económico” al salario por las horas de trabajo durante las jornadas extendidas.

Sostener un proyecto curricular utilizando la figura de *programas* quizá pueda resultar efectivo para enfrentar un problema específico sin un impacto en la estructura burocrática del sector educativo, o sin que represente un aumento excesivo en los costos del servicio,

pero dejar por años el funcionamiento en esas condiciones llega a acentuar la precarización del trabajo docente.

Sin embargo, también se dio cuenta de cómo el sindicato en la entidad pudo revertir las lógicas de contratación flexibles propuestas a nivel federal y transformarlas en mecanismos de corte burocrático, las cuales representan mayores beneficios a los trabajadores y les generan mejores condiciones laborales. Aunque también se identificó que estas negociaciones locales pueden llegar derivar en efectos no deseados, como la sobrecontratación o la asignación de horas que no se justifican en la práctica. Además, de ser un mecanismo que generalmente se usa para el control de los agremiados.

Por tanto, las condiciones laborales de las escuelas que formaron parte del PETC no fueron uniformes, sino que éstas se fueron creando a diferentes niveles y respondieron a diversos intereses y mecanismos de negociación. Sin embargo, habría que señalar que la diversidad en las condiciones de los y las maestras, que incluso realizan un trabajo similar en la misma escuela, terminan por generar desigualdad.

Sobre los efectos de las condiciones laborales en las y los profesores, se diferenciaban considerablemente según la forma en que estos los afectaban o los beneficiaban. Por ejemplo, las que respondían a los modelos flexibles de los programas a nivel federal generaban incertidumbre, molestia e incluso movilizaban a un sector del magisterio que acudieron al espacio público para inconformarse. Sin embargo, estos últimos movimientos no tuvieron un mayor impacto, por lo que los sujetos en lo individual movilizaban algunas tácticas como la búsqueda de un cambio de escuela en donde sus condiciones fueran mejores.

La situación de los establecimientos también puede llegar a acentuar la percepción negativa que los sujetos tienen sobre sus condiciones laborales, como se pudo observar en la escuela JA, cuya distancia a la cabecera municipal incidía en un mayor costo de traslado

y una disminución del tiempo personal de las profesoras.

De manera distinta, los y las profesoras valoran positivamente las condiciones laborales cuando estas les permiten mantener o aumentar sus ingresos económicos, sin que esto represente a una trasgresión de su tiempo personal. A decir de ellos, trabajar en una situación así puede llegar incluso a fortalecer su trabajo pedagógico.

En los dos casos presentados, las condiciones en la que los profesores realizaban su trabajo influyeron sobre los modos en que se relacionaban con sus tareas y construían un significado sobre su pertenencia a la institución. De esta manera, las valoraciones que los sujetos realizaban acerca de las posibilidades y limitaciones con las que se manejaban dentro de los establecimientos influyeron sobre su deseo de permanecer o de buscar otros espacios en donde desempeñarse.

Sobre la ampliación de la jornada diaria, habría que señalar que su implementación requiere de una inversión en recursos humanos, ya sea extendiendo el tiempo del trabajo de los docentes de grado o contratando a nuevos profesores. Sin embargo, durante todo el tiempo en que operó el PETC el tiempo ampliado fue considerado como menos valioso que el regular, por lo menos a la hora de asignarle un pago y establecer un vínculo laboral con quienes habrán de desempeñarse en esos periodos.

El PETC puede ser una oportunidad para fortalecer las condiciones laborales y económicas de los profesores, e incluso para arraigarlos a su centro de trabajo, como se observó en uno de los casos. Sin embargo esto requiere de un cambio en la concepción del tiempo ampliado como un periodo separado al de la jornada regular y con un menor valor, lo que también implicaría un reconocimiento a la labor docente en términos económicos. Finalmente, habría que señalar que basar parte del programa en la precariedad del empleo de los docentes no ayuda a su éxito porque tiene repercusiones en

su motivación y en las relaciones entre ellos en la vida cotidiana escolar.

Una de las limitantes del estudio es que los datos se recuperaron solo en dos establecimientos, por lo que los resultados no resultan representativos de toda la entidad. Sin embargo, no parece haber indicios de que estos casos sean una excepción a la forma en que se integró laboralmente a los profesores en las escuelas de tiempo completo del resto de Colima. Aún así, próximos estudios podrían tomar muestras más amplias que indaguen sobre los efectos que la ampliación de la jornada escolar mediante programas como el PETC tienen en la vida laboral y personal del profesorado, así como en las subjetivaciones que construyen sobre la profesión docente.

REFERENCIAS

- ALONSO, R. Escuelas de Tiempo Completo, entre un mejor servicio y la extensión de la jornada. **Colima Noticias**, Colima, 1 enero 2018.
- ANDRADE, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.35, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- ANDRADE, D. La nueva regulación de fuerzas en el interior de la escuela: carrera, formación y evaluación docente. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v.27, n.1, p.25-38, 2011.
- ANDRADE, D. Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas. **Propuesta Educativa**, n.45, p.50-62, 2016.
- ARELLANO, D.; CABRERO, E. La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. **Gestión y política pública**, v.14, p. 599-618, 2005.
- ARNAUT, A. **Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994**. Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.
- ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: Minayo, C.; Huet, J.; Lopes, P. **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
- BICALHO, G. Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v.13, n.2, 2004.
- BRAVO, F. Protestan maestros del Programa Nacional de Inglés y Escuelas de Tiempo Completo. **El comentario**, Colima, 14 febrero 2019.
- BUENFIL, R. La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. In BUENFIL, R. . **Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social**. Estados Unidos: Editorial Académica Española, 2011.
- CERVANTES, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? **Atenas**, v.4, n.36, 2016.
- CERVANTES, E.; GUTIÉRREZ, P. Educadores de papel: condiciones de inserción y trabajo docente de los no-normalistas. In: DÍAZ et al. (orgs.) **El trabajo que México necesita**. Aguascalientes: Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, 2015, p. 679-692.
- CORNEJO, R. Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. **Educação & Sociedade**, v. 30, n.107, p. 409-426, 2009.
- DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano. Artes de hacer**. México: Universidad Iberoamericana, 1980.
- DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. In: FERRER, C. **El lenguaje literario**. Montevideo: Nordam, 1991.
- DEMAILLY, L. **Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles**. Lille: Septentrion, 2009.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo 475 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2008.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Acuerdo 18/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016**. México: Secretaría de Educación Pública, 2016.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **ACUERDO número 26/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2018**. México: Secretaría de Educación Pública, 2018.
- DÍAZ, A. **El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía**. Madrid: UNED, 2011.

- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. **La Investigación de la enseñanza**, II: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1998.
- ESTEVE, J. **El malestar docente**. Madrid: Paidós, 1994.
- FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, v.36, n99, p. 444-465, 2007.
- GUBER, R. **La etnografía. Método, campo y reflexibilidad**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2015.
- GUTIÉRREZ, A. El Programa Escuelas de Tiempo Completo, el ingreso del trabajo flexible en la docencia pública mexicana. Las ciencias sociales y la agenda nacional - Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales, 2018. **Memoria Electrónica del congreso**, v. III: Desigualdades, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico. México: COMECSO, 2018, p. 569-589. Disponible en: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/560/305>. Acceso en: 23 mar. 2023.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HAN, B. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2022.
- HANUSHEK, E.; KAIN, J.; RIVKIN, S. The Revolving Door. **Education Next**, v. 4, n. 1, p.77-82, 2004.
- IVANIER, A. et al. **¿Qué regulan los estatutos docentes?** Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. Buenos Aires: Instituto movilizador de fondos cooperativos, 2004.
- JARDIM, R.; BARRETO, S.; ÁVILA, A. Condições de trabalho, qualidade de vida e dissonância entre docentes. **Saúde Pública**, v. 23, n. 10, p. 2439-2461, 2007.
- KAËS, R. Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los espacios psíquicos. **Psicoanálisis APdeBA**, v. 26, n. 3, p. 655-669, 2004.
- LLAD, H. Teachers’ Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 33, n. 2, p. 235-261, 2011.
- LÓPEZ, M. Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. **El cotidiano**, n.179, p. 55-76, 2013.
- LOURAU, R. **El análisis institucional**. Argentina: Amorrotu, 1970.
- MALDONADO, C.; GONZALES, R.; DÍAZ, K. Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. **Educação**, n.44, p. 1-27, 2019.
- MEO, A.; DEBENIGNO, V. Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, v. 13, n. 1, p. 103-127, 2020.
- MONFREDINI, I. Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. **Perfiles Educativos**, v.33, n.133, p. 146-161, 2011.
- OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S. Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.9, n.2, p.183-197, 2004.
- ROJAS, P. Remuneraciones de los profesores en Chile. **Estudios Públicos**, n. 71, p. 122-175, 1998.
- SÁNCHEZ, M.; CORTE, F. Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 67, n. 2, p. 59-84, 2017.
- SANDOVAL, E. La construcción cotidiana de la vida sindical en los maestros de primaria. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 66, n. 3, 2016.
- SENNETT, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Madrid: Anagrama, 2006.
- STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. **Programa Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2009.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. **Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo**. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2012.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 2000.
- TENTI, E. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- UNESCO. **Las carreras docentes en América Latina**. La acción meritocrática para el desarrollo

profesional. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2015.

WEISS, E. et al. **La enseñanza en educación básica**. Análisis de la práctica docente en contextos escolares. México: INEE, 2019.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987.

ZURITA, F. El Habitus del Profesor de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente. **Estudios pedagógicos**, v. 39, n. 2, p. 367-386, 2013.

Recibido em: 04/01/2023

Aprovado em: 11/03/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.