MÉXICO 2010

Bicentenario Independencia
Centenario Revolución

Gobierno Federal

SEP

Programa Escuelas de Tiempo Completo

Alianza por la Calidad de la Educación

SNTE

Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en distintos niveles y tipos de servicio educativo

Vivir Mejor

Alonso Lujambio Irazábal
Secretaría de Educación Pública

José Fernando González Sánchez
Subsecretaría de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra
Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Marcela Ramírez Jordán
Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo

María Teresa Calderón López
Coordinación de Vinculación Académica de la DGDGIE

El documento *Estrategias para el funcionamiento y organización de las Escuelas de Tiempo Completo en distintos niveles y tipos de servicio,* es el resultado de estudios realizados por encargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, Secretaría de Educación Pública a María del Carmen Huacuja Medina García; Rosa María Gama Hernández; Paola Arteaga Martínez; Karla Arteaga Martínez; Itzel López Nájera; Samuel Salinas Álvarez; y Lucía Fernanda Remes Tello de Meneses.

Autoría

María del Carmen Huacuja Medina García

Rosa María Gama Hernández

Paola Arteaga Martínez

Karla Arteaga Martínez

Itzel López Nájera

Samuel Salinas Álvarez

Lucía Fernanda Remes Tello de Meneses

Coordinación Académica

Alejandra Rodríguez Ocáriz

Cristina Ramírez González

Coordinación de Difusión y Enlace

Rocío Rubio Hermosillo

Servicios editoriales
José David Valverde Fuerte

Diseño y formación
Ana Lucía Castro Ríos
Parménides del Ángel Gómez

Fotografía
Jesús Ordoñez
Ana Lucía Castro Ríos

Corrección de estilo
Ana Lucía Block
Coordinación Nacional del Programa
Escuelas de Tiempo Completo

Corrección pruebas finales
Rafael Isaac Cervantes Aguilar
Coordinación Nacional del Programa
Escuelas de Tiempo Completo

Primera edición 2009
D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2009
Argentina 28, Colonia Centro Histórico,
C. P. 06029; México, D. F.

Distribución Gratuita (prohibida su venta)

Presentación

El *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública pone a disposición de quienes participan en la implementación de esta estrategia educativa de ampliación de la jornada escolar, un conjunto de herramientas que permitan alcanzar de mejor manera el objetivo de generar ambientes educativos propicios para mejorar las condiciones de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos de las escuelas de educación pública de nivel básico.

Para lograr este propósito, el PETC ha desarrollado una propuesta pedagógica que se define a partir de Líneas de Trabajo, que con fundamento en el Plan y Programas de Estudio vigentes, tienen el propósito de fortalecer y diversificar las actividades formativas de los alumnos y aprovechar eficazmente el espacio que ofrece la extensión de la jornada escolar.

Esta propuesta opera principalmente en escuelas primarias, pero ante la necesidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de los distintos niveles de la educación básica y de diferentes tipos de servicio educativo, el PETC enfrenta el reto de ampliar su cobertura para ofrecer opciones de mejora de los resultados educativos en preescolar y secundaria, y favorecer el acceso, la permanencia y el éxito educativos en condiciones de mayor equidad para niñas, niños y jóvenes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social en contextos urbano marginales, indígenas y migrantes.

Este documento integra los principales resultados de cuatro estudios exploratorios que reportan algunas de las formas como se organizan y funcionan las escuelas observadas en preescolar, secundaria general y telesecundaria; así como en campamentos agrícolas migrantes, escuelas multigrado, Albergues Escolares Indígenas y Centros de Integración Social. Asimismo, se proponen estrategias que se espera permitan avanzar hacia la consolidación de la jornada escolar ampliada en estas escuelas y centros, atendiendo a los diversos requerimientos, contextos y necesidades.

Este material ofrece un acercamiento a estos espacios escolares donde el trabajo en la jornada escolar ampliada puede significar una gran oportunidad para consolidar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas para niñas, niños y adolescentes.

Subsecretaría de Educación Básica

Índice

Intoducción 8

1 Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y las estrategias de las escuelas de educación preescolar y secundaria con esquemas de trabajo de jornada ampliada 11

1. Principales resultados 12

2. Estrategias y recomendaciones 21

2 Estudio exploratorio de la operación del Programa de *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los centros educativos multigrado 31

1. Principales resultados 32

2. Estrategias y recomendaciones 41

3 **Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a población infantil migrante** 57

1. Principales resultados 58

2. Estrategias y recomendaciones 68

4 **Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los Albergues Escolares Indígenas y Centros de Integración Social** 79

1. Principales resultados 80

2. Estrategias y recomendaciones 88

Introducción

Uno de los principales retos que enfrenta la política educativa está en el diseño y la puesta en marcha de opciones educativas integrales que se adapten a las condiciones y necesidades de la población infantil que asiste a los distintos niveles y tipos de servicio, asegurando una atención pertinente y de calidad en un marco de equidad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 precisa que "(...) Aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional. Los más importantes son la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, y a los avances en materia de tecnología e información (...) Junto con el logro de la cobertura, es necesario alcanzar niveles de calidad más altos(...) El sistema educativo nacional requiere de una significativa transformación basada tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, bajo la plena cooperación de padres de familia y alumnos."

El *Programa de Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) que desarrolla la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública representa una respuesta a la necesidad de generar condiciones institucionales adecuadas para favorecer en los alumnos el aprendizaje y el desarrollo de las competencias que cumplan con los propósitos y contenidos establecidos en el Plan y los Programas de Estudio de la educación básica. Su propuesta pedagógica se define a partir de seis Líneas de Trabajo: Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Vida saludable, Aprendizaje de lenguas adicionales, Recreación y desarrollo físico y Arte y cultura.

En una primera fase de implementación del PETC, durante el ciclo escolar 2007-2008, se determinó que la selección de escuelas se iniciara en el nivel de educación primaria e incorporara, en fases sucesivas, los niveles de educación preescolar y educación secundaria, para que niños y adolescentes cuenten con oportunidades de aprendizaje que coadyuven a su desarrollo integral y fortalezcan los propósitos del currículo nacional. Después de dos ciclos escolares de operación del Programa, es notorio que la ampliación de la jornada escolar brinda a los alumnos la oportunidad de fortalecer su aprendizaje, y a los colectivos docentes un espacio para la planeación, la reflexión sobre la práctica y la evaluación de los resultados de sus alumnos.

A partir de sus Líneas de Trabajo y de las estrategias de gestión y organización escolar que propone, el PETC ofrece una plataforma básica para implementar la jornada ampliada en escuelas de educación básica. Sin embargo, los diversos contextos y condiciones de los centros escolares en las entidades federativas siguen planteando retos para el desarrollo y la operación del Programa. Al respecto, se ha hecho un esfuerzo loable por incorporar escuelas primarias que atiendan a la población objetivo del

Programa, como una forma de garantizar el principio de igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos a los niños y jóvenes que viven en contextos urbano-marginales, indígenas o migrantes, así como a aquellos que presentan bajos resultados educativos.

Para que el PETC ofrezca la posibilidad de apoyar este esfuerzo y lograr que efectivamente se atienda cada uno de los niveles y tipos de servicio educativo con pertinencia y equidad en la calidad, el Programa estableció el compromiso de diseñar cuatro estudios de caso cuyo propósito es recopilar y sistematizar información acerca de la situación en que opera y se organiza la vida escolar en algunas escuelas primarias multigrado y migrantes, en los Albergues Escolares Indígenas (AEI) y los Centros de Integración Social (CIS) que ya participan en el Programa, y en escuelas de educación preescolar y secundaria que atienden la jornada ampliada. El objetivo es contar con elementos que permitan adecuar o reorientar el Programa y asegurar una oferta educativa de calidad para los niños.

Se visitaron algunas escuelas de estos niveles y tipos de servicio en varias entidades federativas. Se hizo un trabajo de indagación y sistematización de información sobre la infraestructura, el equipamiento y los recursos de los centros escolares; la forma en que los planteles se organizan y gestionan; las estrategias con que llevan a cabo las actividades académicas, y sus principales dificultades y logros en la implementación del Programa.

Los resultados derivados del trabajo de campo y documental, si bien no pueden generalizarse a la totalidad de las escuelas, porque representan la situación particular de las escuelas visitadas, derivaron en un primer conjunto de recomendaciones y estrategias para operar el PETC en los niveles y modalidades educativos referidos. Se espera que sirvan como base para impulsar nuevas estrategias en las entidades y las escuelas conforme a los requisitos, las necesidades y el contexto de cada realidad, y que permitan alcanzar el objetivo de ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de las *Escuelas de Tiempo Completo* (ETC).

Este documento presenta una síntesis de estos estudios, sus principales hallazgos y resultados, así como las recomendaciones y estrategias en cuatro ámbitos centrales de la operación del Programa: Agentes que participan, Aspectos pedagógicos, Gestión escolar, e Infraestructura y equipamiento. La Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo (CNPETC) espera que este esfuerzo responda a las necesidades y características de los alumnos que asisten a las ETC. Confiamos en que estas propuestas sean enriquecidas con aportaciones de los distintos actores educativos en un propósito renovado para hacer realidad la *Escuela de Tiempo Completo* que queremos.

1.

Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y las estrategias de las escuelas de educación preescolar y secundaria con esquemas de trabajo de jornada ampliada

1. Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y las estrategias de las escuelas de educación preescolar y secundaria con esquemas de trabajo de jornada ampliada

María del Carmen Huacuja Medina García

Rosa María Gama Hernández

1. Principales resultados

El estudio que se presenta es descriptivo, de enfoque cualitativo, y tuvo por objeto conocer cómo operan y organizan la vida escolar las escuelas de educación preescolar y secundaria con esquemas de trabajo de jornada ampliada, a fin de aportar un conjunto de recomendaciones para orientar la implementación del PETC en estos niveles educativos.

Se define como prioritario para la CNPETC, dada la ausencia de experiencias documentadas sobre el trabajo en jardines de niños y escuelas secundarias generales y telesecundarias que funcionan con jornada completa, y la necesidad de disponer de información sistemática para determinar las características que deben tener estas escuelas, considerando que inicialmente el PETC ha operado en escuelas primarias. Se puso particular interés en identificar las condiciones en que se organizan las escuelas telesecundarias para considerar la pertinencia de extender la jornada en este servicio.

El estudio se realizó en escuelas ubicadas en tres estados: Sinaloa, Morelos y Chiapas. El universo de estudio se circunscribió, por una parte, a preescolares públicos que operan con el modelo del jardín de niños con servicio mixto –incorporados o no al PETC–; y por otra, a escuelas telesecundarias y secundarias generales de sostenimiento público que se incorporaron al Programa en el ciclo escolar 2008-2009.

La decisión de documentar algunas experiencias de educación preescolar y secundaria partió de reconocer que cada tramo de la educación básica tiene características propias, debido a las edades y la experiencia de la población que atienden, el currículo que abordan, la dimensión y los perfiles de la plantilla de personal, las formas de organización para atender a la población escolar, las instalaciones, los horarios de servicio, el tipo de actividades pedagógicas que desarrollan y el material educativo que utilizan, entre otros componentes de la vida escolar.

1.1 Agentes que participan

En este apartado se exponen los resultados sobre la manera en que se involucran las Coordinaciones Estatales del Programa (CEPETC), los directores de escuela, maestros, alumnos y padres de familia en la operación de la jornada completa.

- Las Coordinaciones Estatales no han puesto en marcha estrategias específicas de difusión y acompañamiento para operar el PETC en los jardines de niños y en las escuelas secundarias y telesecundarias que operan con el esquema de jornada ampliada por la reciente incorporación de estos niveles educativos al Programa.

- No se ha establecido una vinculación estrecha con jefes de sector y supervisores de zona.

- Las escuelas, en general, no disponen de orientación oral o escrita para funcionar durante la jornada completa. Cada una opera el horario ampliado conforme lo entienden el director y los maestros, y atiende a la población escolar de manera tradicional. Esto es comprensible, sobre todo porque los jardines de niños visitados no habían iniciado su participación formal en el PETC, y las escuelas secundarias y telesecundarias que participaron en el estudio estaban empezando a operar con la extensión de la jornada. Los directores y los maestros de estas últimas dijeron haber recibido orientación relativa al ejercicio de los recursos presupuestarios, pero no sobre las Líneas de Trabajo que impulsa el PETC, por lo que empezaban apenas a incorporar actividades de alguna Línea con base en sus posibilidades.

Jardines de niños

- El origen del servicio mixto es atribuido por directoras y educadoras a la necesidad de las madres que trabajan y no tienen quién cuide a sus hijos pequeños. Esto se refleja en que uno de los requisitos para que los niños permanezcan en el jardín de niños durante la jornada completa es una constancia de empleo de la madre. En los centros educativos visitados, cuando la madre no tiene trabajo, usualmente el niño puede permanecer en la escuela sólo hasta las doce del día.

- Uno de los grandes logros de la jornada completa es la amplia participación de los padres de familia, quienes financian la alimentación de los niños, contribuyen a la adquisición de material para las actividades vespertinas, e incluso en varios casos, costean el personal adicional a la plantilla autorizada. Esto parece haber generado una estabilidad notable en el funcionamiento del servicio a lo largo de casi veinte años, con escasa dependencia del presupuesto gubernamental.

- Las directoras muestran un gran interés en el servicio, pues consideran que sin éste los niños estarían en la calle o encerrados mientras sus madres trabajan. La figura de la directora es crucial en el funcionamiento eficaz del servicio, pues su actuación determina la calidad de la atención y la disposición de los padres de familia para participar, y también porque tienen gran reconocimiento de la comunidad escolar. Suelen ser excelentes administradoras, sin embargo, es necesario que se involucren decisivamente en los aspectos pedagógicos de la atención a la población infantil.

- Los padres de familia se muestran satisfechos con que sus hijos estén seguros, alimentados y atendidos mientras ellos desempeñan sus ocupaciones laborales. No obstante, no se ha logrado involucrar a las familias en la educación y el aprendizaje de los niños y no reciben orientación de la escuela al respecto.

Escuelas secundarias generales

- Los directores y subdirectores se involucran en casi cualquier asunto de la vida escolar: organizan la escuela, distribuyen tareas entre el personal administrativo, atienden grupos cuando falta personal, dan autorización a los alumnos (el hecho de que las tareas se concentren en estas dos figuras puede deberse a la forma de organización tradicional de la escuela secundaria, donde los maestros atienden a los grupos por hora y el resto del personal tiene asignadas funciones específicas de corte administrativo). El personal de prefectura contribuye incluso en la preparación de los alimentos cuando hace falta y los maestros de educación tecnológica pueden dedicarse a una variedad de actividades de mantenimiento de equipo, operación de aulas multimedios y otras.

- El personal directivo y docente parece tener una concepción fragmentada de la ETC. Para estas figuras la escuela secundaria funciona como cualquier escuela de su tipo hasta las 13:40 horas, y a partir de ese momento se transforma para atender a los alumnos en la jornada ampliada.

  Al horario que existe se le añade la comida y se agregan horas que se cubren con otras actividades. Esta concepción influye en su organización y funcionamiento, pues al no verse a la ETC como un servicio que atiende a los alumnos durante nueve horas al día, tampoco se percibe la necesidad de modificar su organización para crear un tipo nuevo de escuela. La regulación se aplica por la mañana pero no por la tarde. Los grupos vespertinos se conforman sin explicitar criterios pedagógicos, por lo que mientras en uno puede haber seis alumnos, otros pueden estar saturados.

- Algunos maestros reconocen en la jornada ampliada la posibilidad de mantenerse en el mismo centro de trabajo aun cuando la población escolar esté decreciendo. Si bien la jornada completa beneficia al docente, el limitado conocimiento que se tiene de las ETC y sus Líneas de Trabajo repercute en el tipo de actividades que se proponen a los alumnos y en el escaso interés de éstos por participar en ellas.

- Los padres de familia tienen una muy reducida presencia y participación en la escuela. Así lo evidencian las dificultades que enfrentan los directores para recabar las aportaciones para la alimentación. Los vínculos entre el personal de la escuela y los padres de familia son limitados. Éstos sólo acuden al plantel cuando son convocados para sostener una entrevista con los maestros y el personal directivo, generalmente por motivos de la mala conducta de los alumnos.

- Los jóvenes manifiestan, en general, desagrado por tener que permanecer más tiempo en la escuela. Dicen aburrirse porque no hacen nada interesante, y se lamentan por haber tenido que dejar otras actividades. Se quejan también de los alimentos e incluso muestran dificultad para consumirlos porque son diferentes de lo que acostumbran comer. Sin embargo, algunos alumnos están satisfechos con la posibilidad de comer en la escuela, pues de otro modo tendrían que arreglárselas por sí mismos al llegar a casa, en donde permanecen solos hasta que sus familiares regresan de sus labores.

Escuelas telesecundarias

- Los directores y los maestros han optado por participar en el PETC como una estrategia para preservar su escuela, porque las telesecundarias están compitiendo con escuelas secundarias generales y técnicas por captar a la población escolar de la localidad. El personal directivo y docente hace gestiones importantes (como acercar recursos de diversas fuentes a la población escolar) para mantener la matrícula. Se tiende a suponer que con el acceso a una mejor calidad alimentaria en la escuela aumentan las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, pero no se asigna este mismo peso a las prácticas educativas. Así, el acento no está puesto, al menos en el inicio de la operación de la jornada ampliada, en que los alumnos aprendan más y mejor.

- Los alumnos expresan satisfacción por asistir a una ETC, aunque reconocen que extrañan la televisión o la música, los refrescos y las tortillas hechas a mano a la hora de la comida. Manifiestan, en general, que están contentos al permanecer más tiempo en la escuela y comer ahí. Admiten que les sirven alimentos que no consumen regularmente, como las verduras o la carne de res, y les agrada pasar la tarde jugando o platicando con sus compañeros.

1.2 Aspectos pedagógicos

Este apartado incluye las Líneas de Trabajo del PETC, las modalidades para abordar las Líneas, las actividades educativas (talleres, proyectos, clubes, etcétera.), la planeación de las clases, el aprovechamiento del material y el equipo para el aprendizaje, y la formación docente.

Jardines de niños

- Se identifica al Programa de Educación Preescolar 2004, como el currículo normativo y la base del trabajo educativo. Sin embargo, las prácticas incluyen actividades de corte tradicional que no implican retos para los niños. Se trata de actividades de entretenimiento o manuales que se realizan de manera individual, pero que son iguales para todo el grupo.

  El desconocimiento del Programa de Educación Preescolar 2004 genera confusión respecto al tipo de actividades que deben realizarse a lo largo de la jornada, pues se mencionan actividades más recreativas o lúdicas para el periodo vespertino y más exigentes para el matutino. Esto deja de lado que el juego es uno de los principios pedagógicos del programa educativo vigente. Las actividades observadas ponen de manifiesto que las maestras no han terminado de conocer y comprender los planteamientos del Programa de Educación Preescolar 2004, el cual apela a una intervención educativa que está todavía por construirse.

Escuelas secundarias generales

- Los maestros afirman que el Plan de estudios 2006 es el que orienta el quehacer docente, sin embargo, en las sesiones de asignatura observadas había una fuerte tendencia a mantener rasgos tradicionales, por ejemplo, en la organización del salón. La conducta se controla mediante reconvenciones verbales y, en su caso, con las calificaciones de los alumnos.

  Hay esfuerzos individuales por modificar la práctica pedagógica conforme a los enfoques de los programas de estudio vigentes de parte de algunos maestros que ven en la extensión del horario una gran oportunidad para diversificar sus estrategias de enseñanza. Algunos de ellos están aprovechando el tiempo ganado para probar sus propuestas innovadoras con los alumnos.

  Lo anterior revela algunas cuestiones que es preciso apuntar. En primer término, la cantidad de tiempo escolar que se agrega para hacer la jornada completa corresponde a tres sesiones de cincuenta minutos (dos horas y media), de las cuales al menos una se ocupa para el periodo de alimentación, lo que deja una hora y media disponible para actividades adicionales.

  La duración de la jornada regular (de seis horas con diez minutos) y la distribución de actividades académicas en periodos consecutivos de cincuenta minutos expresan un esquema rígido, difícilmente modificable, dado que la cultura escolar se ha construido con base en él. Esta situación es digna de considerarse cuidadosamente desde diversas perspectivas:

  - El aprendizaje de los alumnos: la extensión de la jornada en los términos descritos anteriormente es insuficiente para incidir en su mejora.
  - La seguridad de los adolescentes: si la jornada termina a las 16:10 horas, muchos alumnos permanecerán sin atención cuando menos una o dos horas más, porque la jornada laboral de sus padres puede ser en muchos casos hasta las 17:00 o 18:00 horas.
  - La ocupación de personal excedente: habría que preguntarse si el aumento de tiempo es suficiente para que los maestros con horas excedentes puedan laborarlas.

  En general, las actividades se diseñan a partir de las preferencias de los maestros, quienes tienden a soslayar los intereses de los alumnos.

Escuelas telesecundarias

- Los aspectos pedagógicos de estas escuelas responden al modelo que les es propio. Es común que los maestros se basen exclusivamente en las guías de estudio, y es difícil que usen otros recursos. En las escuelas visitadas no se observó que vieran la programación televisiva.

  El grupo está organizado generalmente para el trabajo individual. Las sillas están colocadas en hileras orientadas hacia el pizarrón y el televisor, el trabajo por parejas es escaso y el maestro define su integración. El maestro controla las actividades y las intervenciones;

los alumnos son extraordinariamente tranquilos, se muestran obedientes y están atentos a las consignas del maestro.

- No se encontró evidencia de que se estuviera desarrollando la propuesta pedagógica del PETC. Los directores, subdirectores y maestros entrevistados saben de la necesidad de intensificar la atención de las asignaturas que representan mayor dificultad para los alumnos –de acuerdo con los resultados de las evaluaciones–, y de incluir una lengua adicional y actividades de corte recreativo. No obstante, carecen de orientación oral o escrita sobre las Líneas de Trabajo impulsadas por el PETC.

1.3 Gestión escolar

Este apartado describe la forma en que está organizada la ETC y la duración de la jornada escolar, los instrumentos o recursos (planeación de la escuela, seguimiento y evaluación), la formación docente (capacitación y acompañamiento), los programas, apoyos o servicios con que cuenta la escuela, y la vinculación con otras instancias.

- En los tres servicios estudiados hay escuelas que hacen referencia a la participación en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y que cuentan con el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Sin embargo, éste no es considerado como un instrumento importante de gestión, sino como un requisito administrativo para obtener recursos financieros.

  Aun cuando los medios institucionales promueven que los colectivos escolares empleen la planeación y la evaluación como herramientas para establecer metas respecto a la mejora del aprendizaje de los alumnos, para los directores y los maestros éstas son confusas y con frecuencia no se consideran sino como requisitos administrativos. A falta de planes y evaluaciones, realizan una gran cantidad de esfuerzos disgregados y desvinculados de las necesidades de los alumnos, y emplean recursos financieros en la adquisición de material y equipo que tal vez no logren aprovechar al máximo para fortalecer la calidad educativa.

Jardines de niños

- Comparten con el jardín de niños con servicio mixto el horario y, en lo general, la distribución de actividades. La jornada completa tiene una duración de siete horas, en tanto que la media jornada dura tres horas.

  En el jardín de niños se acostumbra dar de desayunar y de comer a los alumnos. Si el desayuno es a las 9:00 horas y la comida a las 12:30 horas, transcurren sólo tres horas y media entre ambas comidas, lo que provoca que muchos de los niños no consuman todo lo que se les sirve y que haya un gran desperdicio.

- Aun cuando no siempre reportaron la existencia de organismos de gestión (tales como el Consejo Técnico Escolar, el Órgano de Evaluación de Carrera Magisterial, la

Asociación de Padres de Familia, o el Consejo Escolar de Participación Social), es claro que éstos, además de otros grupos organizados, existen porque forman parte de la normativa regular.

Si bien los organismos de gestión se crean en las escuelas para fortalecer la educación, éstas se han convertido en instancias administrativas que piden documentos y realizan tareas que aparecen desarticuladas de las que se encomienda a otros organismos. En ocasiones éstas se empalman porque las directoras y las educadoras no tienen claros sus objetivos (tal es el caso del Consejo Escolar de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia), ni perciben que su funcionamiento se oriente a mejorar la calidad de la educación o se base en los resultados de aprendizaje que se obtienen con los niños.

- La participación de los padres de familia es una pieza clave que permite disponer de un modelo de cofinanciamiento. Analizar con detenimiento este modelo de gestión puede aportar insumos para orientar la participación de los padres de familia en las escuelas que se incorporen al PETC.

Los padres de familia asumen diversos gastos para el funcionamiento de la escuela. No sólo aportan recursos para la adquisición del material necesario para las actividades educativas, sino que se encargan de la administración de los recursos para la alimentación y la limpieza, e inclusive aportan la remuneración del personal de apoyo.

Escuelas secundarias generales

- El funcionamiento de la escuela se basa más en la capacidad de organización del personal directivo, que en la gestión colectiva. Es difícil que los directivos se apoyen en instancias de gestión como:
  - Consejo Escolar de Participación Social
  - Consejo Técnico Escolar
  - Academia de profesores
  - Sociedad de alumnos

  La acción directiva se concentra demasiado en la atención de asuntos cotidianos y en la solución de problemas eventuales en la convivencia con los adolescentes. Se dificulta convocar la participación de otros actores escolares que podrían contribuir a la atención de la vida escolar. Esta situación provoca que la tarea central de la escuela, la promoción del aprendizaje, se convierta en un asunto más que atender, de modo circunstancial y no planificado ni prioritario.

- Hay cierta indecisión para relacionarse con instancias externas que puedan apoyar el quehacer de la escuela. Los vínculos que se establecen, en general se deben a las instituciones externas, como las de educación media superior y superior, que se acercan a la escuela

con intención de hacer investigación o servicio social, más que con afán colaborativo. La relación con los padres de familia tiende a limitarse a la aportación de recursos materiales o la derivada de la conducta de los alumnos.

El apoyo que se obtiene obedece a necesidades de otras instituciones que buscan vincularse a la escuela con diferentes propósitos. Estos vínculos no se aprovechan para fortalecer el quehacer de la escuela, ya sea mediante la negociación de servicio social o con la participación de profesionales que aborden diferentes contenidos de los programas de estudio desde diversas perspectivas.

Escuelas telesecundarias

- Hay Consejo Técnico Escolar –de cuyo funcionamiento no se obtuvieron referencias en las escuelas visitadas– y Asociación de Padres de Familia –de la que los maestros tienen expectativas mínimas–, por lo que la contribución de los padres se reduce a hacer el aseo, preparar los alimentos o colaborar en la cooperativa escolar.

  Las escuelas tienden a buscar apoyo externo activamente, desde la participación más intensa de los ayuntamientos (por ejemplo, para disponer de un maestro de música o de danza, o de recursos para mejorar las instalaciones), hasta la colaboración de miembros de la comunidad (en tareas que incluyen los proyectos productivos, que forman parte de su quehacer). Los maestros consideran a la telesecundaria como un espacio abierto a la comunidad después de su jornada laboral.

  Las expectativas de los maestros respecto a las familias de los alumnos y la comunidad son en general bajas. Admiten que atienden a una población vulnerable y que su labor es importante, pero no logran afectar el aprendizaje de los alumnos ni se explican las razones del bajo aprovechamiento escolar de sus alumnos. Su gestión con diversas instancias externas es un medio para legitimar la existencia del servicio y la permanencia de la escuela.

- Tres de las cinco telesecundarias visitadas se ubican cerca de escuelas secundarias, lo que provoca una lucha por captar alumnos. Esto subyace tras su participación en diversos programas mediante los cuales obtienen recursos adicionales. Extender el horario y ofrecer alimentación a los alumnos se ve como un factor poderoso para captar alumnos, sobre todo si su costo es sufragado con recursos del PETC y es gratuita para los alumnos.

  Los maestros sostienen que el modelo de la telesecundaria es innovador y eficaz, y en ello basan su convicción de mantener el servicio.

1.4 Infraestructura y equipamiento

Este apartado describe las características de los inmuebles y su estado de conservación, el equipamiento (el mobiliario escolar, el de la cocina y el comedor, y los aparatos electrónicos

e informáticos para el trabajo educativo y administrativo), y el material didáctico (variedad y disponibilidad de recursos para el aprendizaje).

Jardines de niños

- La infraestructura de las escuelas que se visitaron es homogénea. En la plantilla de personal y en la cocina-comedor se percibe que corresponden todas al modelo del jardín de niños con servicio mixto. Así, aun cuando en el ámbito federal este proyecto finalizó su operación en 1993, sigue funcionando con recursos diversos, como plazas docentes y de asistentes de servicio y mantenimiento para cubrir la jornada extendida, a pesar de que en algunas entidades federativas éstas no son comunes en el turno vespertino.

  En los jardines de niños visitados, el inmueble se construyó ex profeso. Tiene las instalaciones suficientes y éstas están en buen estado de conservación, aseo y mantenimiento. Las de áreas cubiertas o techadas y despejadas al aire libre son: patio, plaza cívica, espejo de agua, arenero y áreas verdes de distintas dimensiones, a veces, reducidas para la dimensión de la matrícula. Cuentan con aulas para atender a la población escolar, sin rebasar su capacidad instalada, y cuando menos un aula de usos múltiples. La cocina-comedor es un aula de usos múltiples adaptada y bien equipada.

  El mobiliario es suficiente y funcional. Se dispone de equipo electrónico como televisor, reproductor de música y video, sistema de altavoces con micrófono, teléfono, computadora personal para uso administrativo y pedagógico, video proyector, pantalla y laptop. El material didáctico es diverso y se guarda en muebles dentro de las aulas.

  La abundancia de material y la mejora de las instalaciones son producto de su participación en el Programa Escuelas de Calidad. No siempre se aprovechan para favorecer el aprendizaje y fortalecer las competencias de los niños. En las actividades educativas suelen usarse material y estrategias características del jardín de niños tradicional.

Escuelas secundarias generales

- Los inmuebles de las escuelas que visitamos fueron construidos ex profeso y para albergar a una gran población escolar. En la actualidad su capacidad física es excesiva para su matrícula, lo que ha dado lugar a modificaciones por iniciativa de los docentes.

  Los edificios tienen módulos de varias plantas, cada módulo tiene núcleos sanitarios para hombres y mujeres. Cuentan con un gran patio, área verde y plaza cívica. Las instalaciones son muy amplias, están en condiciones funcionales y reciben limpieza regularmente. Disponen de aulas suficientes para atender a los alumnos y destinan las restantes a usos tales como: sala de medios, Enciclomedia, equipo de informática y biblioteca escolar. Cuentan con talleres y laboratorios equipados, bibliotecas de aula y escolar. La cocina-comedor es de reciente construcción.

El mobiliario escolar y de oficina es suficiente y funcional. El equipo incluye computadoras en red, Edusat, reproductor de video en formatos DVD y VHS, proyectores de diapositivas y de cuerpos opacos, reproductores de música, sistema de altavoces con micrófono. El material incluye una colección de cintas VHS, mapas, globo terráqueo, material de consumo, material de educación física e instrumentos musicales que se utilizan en la banda de guerra.

Las instalaciones necesitan trabajos de conservación y mantenimiento. Hay evidencia de que las instalaciones y el equipo no se aprovechan en las actividades con los alumnos. Durante las visitas, las aulas de medios y de computación, la biblioteca, los laboratorios y los talleres estuvieron vacíos. Al parecer, los alumnos permanecen la mayor parte del tiempo en el aula que corresponde a su grupo y en el patio cuando realizan actividades al aire libre o tienen descanso.

Escuelas telesecundarias

- El inmueble –que puede haberse construido ex profeso o haberse adaptado– consta de tres aulas con acometida para electricidad y canalización para televisión. No tiene suministro de agua entubada. Tiene cisterna, cancha de básquetbol, plaza cívica.

  Los directores nos informaron que éste es el modelo básico y hay un modelo ampliado que tiene, además: dirección con anexo, cuarto de guardado y cooperativa escolar, un aula que funciona como biblioteca y centro de cómputo, un laboratorio-taller y una bodega. Tiene también un amplio terreno arbolado. Puede tener o no tener servicios sanitarios para mujeres y para hombres. No siempre tiene suministro de agua entubada. Tiene malla ciclónica perimetral.

  El mobiliario escolar es suficiente y funcional. Se dispone de gabinete de esqueleto y televisor en cada aula y computadora, impresora, archivero y mueble para computadora en la dirección. Puede disponer de computadoras personales para uso educativo, televisores adicionales, reproductores de video y música, sistema de altavoces con micrófono, Enciclomedia y servicio de Internet. Dispone de guías de estudio conforme al plan de estudios y el modelo de telesecundaria, bibliotecas de aula y escolar, además de material de consumo.

  En general, no se hace uso de material o equipo si no lo indican las guías de estudio. En una de las escuelas visitadas, el salón destinado a la biblioteca y las computadoras estaba ocupado desde hacía varios meses con bultos de cemento que se utilizarían en algún momento para construir un aula adicional. El estado de conservación y el mantenimiento podría calificarse de regular a deficiente.

2. Estrategias y recomendaciones

Este apartado está dirigido, en el ámbito federal, a los responsables de la toma de decisiones de la CNPETC; y en el ámbito estatal, a las Coordinaciones Estatales del Programa y a las escuelas que participan en él. Su propósito es aportar elementos de carácter técnico –que se desprenden de los

resultados y las conclusiones del *Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y las estrategias de las escuelas de educación preescolar y secundaria con esquemas de trabajo de jornada ampliada*–, a fin de que contribuyan a delinear las características del PETC para la educación preescolar y la secundaria, y a desarrollar estrategias para la transformación de estas comunidades escolares en *Escuelas de Tiempo Completo* bajo un modelo que propicie la renovación pedagógica.

Estas recomendaciones y estrategias consideran la diversidad de actores involucrados en la operación del PETC y la necesidad de disponer de un marco que facilite su comprensión y la oportunidad de renovación de la gestión. Refieren a los siguientes ámbitos: Agentes que participan, Aspectos pedagógicos, Gestión escolar e Infraestructura y equipamiento. Para cada uno de éstos se definió la participación de la CNPETC, de las CEPETC y, en su caso, de las escuelas que están incorporadas al Programa.

2.1 Agentes que participan

2.1.1 Capacitación y formación continua de directores y maestros

Las acciones de capacitación y formación continua de los diferentes actores del Programa deben dirigirse a fortalecer sus competencias profesionales de acuerdo con las funciones que desempeñan, en particular de quienes tienen a su cargo la atención de la población escolar. Es conveniente dirigir los esfuerzos hacia el conocimiento y la comprensión del Plan y los Programas de Estudio, pues de ello depende la transformación de las prácticas educativas. Al respecto, es importante considerar las siguientes acciones:

Coordinaciones Estatales

- Apoyar y orientar el trabajo pedagógico de las escuelas, implica que sus integrantes conozcan los programas educativos vigentes y la propuesta pedagógica del PETC y sean capaces de concentrar su quehacer en la renovación pedagógica de las ETC. Para ello, es necesario que sean los primeros en participar en las acciones de formación continua que se ofrezcan en el contexto del PETC, y adquieran así herramientas para: (a) identificar las dificultades que surjan en la práctica educativa en las escuelas y sugerir modificaciones o ajustes a las propuestas de los maestros; (b) posibilitar que favorezcan la participación de los equipos de asesoría técnico-pedagógica para fortalecer la transformación de las prácticas escolares. Con esto se crearían sinergias y en sus visitas a las escuelas podrían establecer un diálogo pedagógico con los maestros centrado en la ampliación de oportunidades de aprendizaje.

- Acciones dirigidas a los maestros y los directores de las escuelas que participan en el PETC:

  - Los cursos para el conocimiento, la comprensión y la aplicación de los programas de estudio de Matemáticas y Español deben llevar a los maestros a reconocer que la Matemática y la Lengua son herramientas que abren las puertas a otros conocimientos.

- Los cursos deben tratar el enfoque de la asignatura: sus propósitos en el nivel correspondiente de la educación básica, las capacidades y competencias por desarrollar en el alumno, el enfoque, la secuencia y la profundización a lo largo de la educación básica, la interrelación de las asignaturas y su contribución al desarrollo de otras capacidades; cómo diseñar situaciones didácticas pertinentes, cómo intervenir mediante diversas estrategias metodológicas (proyectos, talleres, clubes, juegos, unidades temáticas), y cómo emplear la evaluación formativa.

- Desarrollar competencias (herramientas de gestión) en los diferentes actores del Programa para fortalecer la operación de las escuelas.

- Los cursos de planeación deben presentar el tema como una herramienta para orientar la actuación y las decisiones a la renovación de las prácticas en función de: (a) las necesidades de los alumnos, (b) los recursos disponibles, (c) las características contextuales, (d) los propósitos educativos, (e) los programas de estudio, (f) los resultados del aprendizaje, y (g) las formas de trabajo de los maestros. El producto de estos cursos deben ser técnicas y procedimientos para planificar el quehacer en diversos ámbitos: la transformación escolar, la participación social, la intervención educativa en el grupo a largo, mediano y corto plazos.

- Los cursos de evaluación deben presentar el tema como una actividad permanente incorporada al proceso educativo desde su inicio y como un indicador de las dificultades que se presentan para tomar medidas oportunas, de modo que la escuela modifique constantemente sus procedimientos para obtener mejores resultados. El producto de estos cursos deben ser técnicas y procedimientos de evaluación del aprendizaje, la intervención educativa, la transformación escolar, la ejecución de planes y proyectos escolares, entre otros.

2.1.2 Vinculación con instancias públicas, privadas y comunitarias

Las actividades de coordinación institucional son parte de los objetivos específicos del Programa y deben realizarse en los ámbitos: federal, estatal, municipal y escolar. Éstas consisten en:

Coordinación Nacional

- Explorar los distintos programas y proyectos de alcance nacional que puedan beneficiar a niños y jóvenes de educación básica para establecer convenios de colaboración.

- Hacer un catálogo de servicios y programas de apoyo federales –conforme a los convenios establecidos– y de organizaciones no gubernamentales próximas al ámbito estatal a las que pueden recurrir las CEPETC para fortalecer a las ETC.

Entre los acuerdos que pueden establecerse están los siguientes:

Con el sector salud para

- Diseñar y aplicar un programa de capacitación sobre promoción de la salud dirigido a los directores y personal que apoye el servicio de comedor de las escuelas que se incorporen al PETC, puede acudirse a la Secretaría de Salud, al Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, al DIF, al IMSS, al ISSSTE y a los Centros de Integración Juvenil.
- Hacer estudios de antropometría cuando una escuela se incorpore al PETC, y otra vez al año de su incorporación.
- Canalizar apoyo a los sectores más vulnerables de la población e intensificar su participación en las semanas nacionales de salud.
- Preparar guías o menús de alimentación considerando las necesidades de la población que se atiende en cada nivel educativo.
- Atender problemas de adicciones.

Con el Sistema Nacional de Protección Civil para

- Asesorar a las autoridades educativas locales sobre la normativa nacional aplicable en la materia, y los mecanismos y procedimientos de protección civil en las escuelas.
- Apoyar a las escuelas en la elaboración de su programa interno de protección civil o emergencia escolar, conforme al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT).

Con el sector social para

- Identificar beneficiarios para los programas de combate a la pobreza, como el Programa Oportunidades.
- Canalizar recursos de los programas de desarrollo social a las escuelas que atienden población de alta marginación, como los grupos migrantes e indígenas.

Con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)

- Promover actividades culturales infantiles y juveniles con programas como Alas y Raíces.

Coordinaciones Estatales

- Coordinarse con las instancias públicas y privadas correspondientes en su ámbito de competencia, con universidades e institutos tecnológicos estatales, con fundaciones y con clubes deportivos.

Escuelas de Tiempo Completo

- Pueden conseguir la colaboración voluntaria de miembros de la comunidad, municipio, casa de la cultura, museos, talleres, centros de salud, organizaciones de la sociedad civil, entre otros.

2.2 Aspectos pedagógicos

Los diferentes agentes involucrados en el Programa deben concebir a la ETC como un nuevo proyecto. Se debe construir una imagen de la Escuela de Tiempo Completo que se quiere, lo que puede hacerse a todos los niveles mediante un ejercicio encaminado a responder a la pregunta: ¿Cómo es la ETC que queremos? Deben considerarse diferentes aspectos entre los que destacan: instalaciones, condiciones materiales, organización de la vida escolar, actividades de los alumnos y el personal, recesos, participación de los padres de familia y otros miembros de la comunidad, resultados de aprendizaje.

2.2.1 Impulsar la diversificación de estrategias de intervención educativa

El objetivo central del PETC supone que los alumnos que asisten a la escuela dispongan de experiencias educativas que les permitan desarrollar sus capacidades y su potencial con base en los Planes y Programas de Estudio vigentes y con la propuesta pedagógica del PETC. Para lograrlo, es necesario que todos los agentes que participan en el Programa tengan claro que el currículo oficial y las Líneas de Trabajo del PETC contribuyen a fortalecer los aprendizajes y orientan la intervención educativa, lo que supone conocerlos, dominarlos y ser capaces de recurrir a una variedad de dispositivos pedagógicos que amplíen eficazmente las oportunidades de aprendizaje. Entre las razones de la diversificación de las estrategias de intervención educativa están las siguientes:

- Supone adecuarse a las características de los alumnos, más que obligarlos a adaptarse a una forma específica de estudiar y aprender.
- La población escolar es diversa por naturaleza y requiere modos variados de abordar los contenidos de aprendizaje para construir conocimiento y desarrollar sus competencias.

Coordinación Nacional

- Concentrarse en el currículo vigente y a partir de las Líneas de Trabajo que propone el PETC, poner el acento en la diversificación de estrategias de intervención educativa basadas en los enfoques, los propósitos y los contenidos de los programas de estudio.

- Orientar la operación de las *Escuelas de Tiempo Completo* a partir de una línea estratégica: diversificar la intervención educativa mediante la difusión sistemática de diferentes formas de organizar el trabajo educativo, desde los horarios y la distribución de actividades a lo largo de la jornada, hasta la conformación de grupos heterogéneos con alumnos de grados diferentes, la colaboración de dos o más maestros en el desarrollo de los talleres, proyectos, conferencias, paneles, foros, representaciones dramáticas, producción de programas radiofónicos escolares, organización de juegos, etcétera.

Coordinaciones Estatales

- Aprovechar las actividades de seguimiento, acompañamiento y asesoría para conocer la experiencia de intervención educativa en las ETC.

- Formar a docentes y directivos sobre la propuesta pedagógica del PETC.

- Ser un vehículo para difundir las experiencias exitosas de los colectivos docentes, tanto oralmente como por medios virtuales a través de blogs, foros, redes sociales y otros dispositivos basados en la Internet.

- En las visitas a las escuelas, ingresar a los espacios de trabajo de los grupos para observar sus actividades y platicar con alumnos y maestros, convertirse en curiosos observadores de la vida escolar, y buscar medios alternos para atender los asuntos administrativos.

Escuelas de Tiempo Completo

- Promover entre el colectivo docente la incorporación de innovaciones pedagógicas, observar los resultados y adoptar las medidas que resulten eficaces.

- Poner en práctica las estrategias y actividades que proponen las Líneas de trabajo del PETC.

- Reducir las prácticas de exposición oral y dictado, e introducir el trabajo en parejas y pequeños grupos.

- Compartir el control de las actividades escolares con los alumnos.

- Probar formas diferentes de organización de los horarios y actividades escolares.

- Intentar nuevas rutas para involucrar a los alumnos en su aprendizaje.
- Participar en las acciones de formación continua y aprovechar estos espacios para intercambiar y desarrollar las competencias profesionales.

2.2.2 Fomentar una concepción educativa de la alimentación

Dado que en algunas ETC se ofrecen alimentos a los alumnos en el desayuno y la comida, además de los que ofrece la cooperativa escolar, conviene considerar lo siguiente:

Coordinación Nacional

- Orientar la provisión de los alimentos en las ETC a partir de las propuestas que ofrece la Línea de Trabajo Vida saludable para inculcar estilos de vida saludables. Además de incidir en la salud de los alumnos, se contribuye a configurar sus prácticas alimentarias.
- Establecer normas para la concesión del servicio de comedor que garanticen que la alimentación satisfaga las necesidades nutricionales de la población escolar así como la transparencia en el uso de los recursos de los padres de familia destinados a la alimentación.

Coordinaciones Estatales

- Capacitar regularmente en el manejo, la preparación, el almacenamiento y la conservación de alimentos al personal que esté a cargo del servicio de alimentación (particularmente si es personal contratado por la Secretaría o el Instituto de Educación Estatal).
- Coordinarse con el DIF para diseñar propuestas de menús nutritivos que sirvan como base para que las escuelas puedan prepararlos a partir de sus características y necesidades.

Coordinaciones Estatales y *Escuelas de Tiempo Completo*

- Valorar la pertinencia de conservar la cooperativa escolar. De hacerlo, es importante que se promueva que ofrezca productos saludables.
- Establecer un horario para el servicio de alimentos -particularmente si se ofrece desayuno y comida- para asegurar que niños y jóvenes consuman bien sus alimentos.
- Promover actividades relacionadas con el servicio de alimentación que vinculen la participación activa de las familias: elaboración de recetas, invitar a las madres de familia a preparar alimentos saludables.

2.3 Gestión escolar

2.3.1 Planeación y evaluación en las ETC

Esta estrategia considera a todos los actores en sus respectivos ámbitos de competencia. La CNPETC debe elaborar su planeación estratégica para avanzar a la consolidación del Programa.

Las Coordinaciones Estatales deben tener un plan estratégico como base de su programa anual. Las escuelas disponen del *Programa Escuelas de Tiempo Completo* –o su equivalente- y los programas que de éste se derivan.

Los maestros disponen además, de planes de más corto plazo –semanal, quincenal o mensual– que les permiten especificar los contenidos a abordar, las estrategias a desarrollar, y la organización del trabajo a partir de las Líneas que propone el PETC.

Además de los Planes y Programas de Estudio y otros materiales que apoyan el trabajo con el currículum nacional, las escuelas y las Coordinaciones Estatales cuentan con documentos y guías metodológicas que orientan las actividades de planeación y evaluación en las *Escuelas de Tiempo Completo*.[1]

Para desarrollar competencias técnicas es preciso que los responsables de la planeación y la evaluación dispongan de espacios de reflexión y análisis de su trabajo.

Coordinación Nacional

- Organizar talleres que impartan expertos en la materia dirigidos a los coordinadores estatales.
- Disponer de un procedimiento de evaluación del Programa con indicadores para sus objetivos, con base en los lineamientos para la evaluación de programas federales.
- Sistematizar los mecanismos y procedimientos para el cumplimiento de los objetivos y el aprovechamiento de los recursos del Programa, por ejemplo, para la selección de las escuelas participantes en el Programa.

Coordinaciones Estatales

- Vincularse con las áreas de planeación y de evaluación de la entidad a fin de hacer ejercicios de planeación para recabar datos de las microrregiones en donde es factible que opere una ETC.

[1] Por ejemplo, *Plan estratégico de transformación escolar*. Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México: SEP, 2006;
Orientaciones Pedagógicas para las Escuelas de Tiempo Completo. Coordinación Nacional del Programa *Escuelas de Tiempo Completo*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México: SEP, 2009*;*
Organización del Trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo. Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México: SEP, 2009;
Caja de Herramientas. Guías Metodológicas. Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Tiempo Completo. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, México: SEP, 2009.

2.4 Infraestructura y equipamiento

2.4.1 Garantizar la infraestructura básica para la operación de las ETC

Coordinación Nacional

- Proponer diversos esquemas de instalaciones y equipamiento básicos de una ETC.

Coordinaciones Estatales

- Establecer convenios con las instancias municipales para que apoyen la construcción o adecuación de espacios de las ETC y su equipamiento (sanitarios, cocina, comedor, etcétera), para su buen funcionamiento y seguridad, sobre todo en zonas de alta y muy alta marginalidad.
- Disponer de criterios de acceso al equipo básico para la cocina y en caso de requerirse, del comedor, considerando la matrícula y la capacidad para el servicio de alimentación.

Escuelas de Tiempo Completo

- Hacer un diagnóstico de las condiciones de la infraestructura y el equipamiento que incluya:
  - El aprovechamiento del espacio escolar a lo largo de la jornada.
  - Las condiciones de higiene y mantenimiento de las instalaciones sanitarias (incluyendo el drenaje y el almacenamiento de agua), eléctricas y de gas.
  - El estado y el funcionamiento del equipo educativo y su aprovechamiento en las actividades escolares.
  - El aprovechamiento del material educativo.
  - Promover en el Consejo Técnico Escolar que el colectivo docente proponga y comparta diversas experiencias educativas para el aprovechamiento de material, espacio y equipo que no se utiliza.

2.

Estudio exploratorio de la operación del *Programa Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los centros educativos multigrado

2. Estudio exploratorio de la operación del *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (PETC) en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los centros educativos multigrado

Paola Arteaga Martínez
Itzel López Nájera
Karla Arteaga Martínez

1. Principales resultados

A dos años de la operación del *Programa Escuelas de Tiempo Completo*, la Coordinación Nacional que lo dirige encomendó a un equipo de asesores externos la realización del presente estudio exploratorio, que indaga cómo funciona el Programa en las primarias multigrado generales; de qué manera responden a los requisitos específicos de este tipo de servicio, y cuáles son los elementos que facilitan u obstaculizan su implementación. A partir de los resultados y las conclusiones del estudio realizado en algunas escuelas multigrado, se definieron estrategias dirigidas a mejorar el funcionamiento y desarrollo del PETC en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los centros educativos multigrado.

El estudio, de enfoque cualitativo, se realizó en primarias multigrado generales inscritas –o en proceso de incorporarse– al PETC, ubicadas en tres estados: Tabasco, Veracruz y Oaxaca, donde este tipo de escuelas constituye entre 60 y 70 por ciento de las primarias públicas.[1] Es preciso reiterar que los estudios de caso no son estadísticamente representativos, pero, indagar a profundidad en algunas escuelas, permite analizar procesos locales interrelacionados con un universo escolar más amplio.

La información recabada se sistematizó y analizó con base en los ámbitos: Agentes que participan, Trabajo pedagógico, Gestión escolar e Infraestructura y equipamiento.

En esta primera parte se presentan los principales hallazgos, avances y dificultades de la implementación del PETC en este tipo de servicio. En el apartado Agentes que participan se documenta cómo se involucran las Coordinaciones Estatales, los directores, maestros, alumnos, y padres de familia en el desarrollo del Programa y la repercusión de sus acciones para promover que los demás agentes participen. Asimismo se expone, de manera general, el tipo de vínculos que las escuelas tienen con otros actores y programas, los cuales son analizados con mayor profundidad en los apartados Trabajo pedagógico y Gestión escolar.

[1] *Escuelas multigrado. Reto y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio, México:* SEP, 2006.

En el apartado Trabajo pedagógico se expone en qué medida las escuelas se han apropiado de la propuesta pedagógica del Programa, cómo se desarrollan las actividades a partir de las Líneas de Trabajo del PETC y con qué recursos de aprendizaje, así como el tipo de formación que han recibido los distintos agentes que participan –particularmente los directores, docentes y padres de familia– para la operación del PETC.

En el apartado Gestión escolar se presentan las formas en que se organizan las escuelas para desarrollar el Programa, los mecanismos e instrumentos que utilizan para planear el trabajo escolar, dar seguimiento y evaluar, cómo se da el acompañamiento para la incorporación y la operación del PETC, así como el tipo de vinculación del Programa con otras iniciativas.

En el apartado Infraestructura y equipamiento se documenta sobre los espacios y las instalaciones de las escuelas y sobre su estado de conservación, qué equipamiento y material didáctico tienen para realizar el trabajo pedagógico y de gestión escolar, y cómo utilizan la infraestructura y el equipamiento provistos o no por el PETC para el trabajo en la jornada ampliada.

1.1 Agentes que participan

Coordinaciones Estatales

- Los directivos y docentes tienen información muy básica de los objetivos del PETC, cuentan con escasos referentes sobre la propuesta pedagógica que representan las Líneas de Trabajo y desconocen casi por completo la forma idónea para organizar la jornada ampliada.

  Las CEPETC han podido:

  - Establecer estrategias efectivas de comunicación con el personal docente sobre la propuesta pedagógica y organizativa del PETC. Los canales institucionales no han sido efectivos para que el Programa opere en las escuelas. El acompañamiento y la asesoría que los equipos técnicos pedagógicos de las CEPETC, las jefaturas de sector y las supervisiones brindan a los maestros para la implementación del Programa es débil.
  - Involucrar a los equipos técnicos pedagógicos de las jefaturas de sector y las supervisiones, lo que revela que dichas instancias también carecen de información sobre el Programa, así como mecanismos de acompañamiento puntual a los planteles inscritos.

  En dos de los estados visitados, las mismas CEPETC no cuentan con un equipo técnico pedagógico –con las condiciones institucionales mínimas en cuanto a número de personal y carga de responsabilidades–, que pueda coordinar el Programa y establecer estrategias consistentes de operación a nivel estatal. Esta dificultad evidencia la necesidad de que se promuevan acciones para el fortalecimiento institucional de las Coordinaciones Estatales.

Directores

- Los directores piensan que ampliar la jornada escolar es una excelente oportunidad para promover otros aprendizajes. Les parece viable desarrollar más a fondo el Programa en sus

escuelas si recibieran un incentivo, o personal de apoyo para que se hiciera cargo de su grupo, pues se les dificulta prolongar la jornada porque dedican un tiempo significativo a tareas administrativas.

Los directores han recibido poca información o poco precisa sobre el PETC (por ejemplo, algunos aseguran que se les dijo que recibirían un incentivo económico por su ingreso en el PETC). Que la información no sea clara ha derivado en sentimientos de decepción en la planta directiva y docente, y en una visión distorsionada del Programa.

En la modalidad multigrado, la gran mayoría de las ocasiones el directivo también es docente. Esta condición genera una sobrecarga de trabajo administrativo que afecta el uso efectivo del tiempo escolar y, por ende, el desempeño en sus tareas académicas. Las condiciones del cargo llegan a implicar ausentismo, lo que en las escuelas observadas se "resuelve" con el apoyo de los otros maestros, quienes atienden el grupo del director. Otros estudios documentan que los directivos de este tipo de escuelas suspenden hasta 50 días por año escolar para hacer trámites en la supervisión, lo que representa para los alumnos de una primaria unitaria, 50 días sin clase.[2]

Maestros

- La participación de los maestros en el Programa fue voluntaria porque estaban convencidos de que éste le traería beneficios a la escuela. Expresan que estarían dispuestos a desarrollar el Programa si contaran con una mayor asesoría pedagógica, la alimentación para los alumnos, y remuneración económica o apoyo para el personal docente.

Los maestros expresan, en general, que no han implementado el Programa porque no han tenido información, capacitación o las condiciones laborales para hacerlo. Se les ha ofrecido formación sobre la gestión operativa y pedagógica de una ETC a través de cursos y diplomados, que a la fecha de realización del presente estudio no se han impartido.

Por lo anterior, es preciso señalar que en la mayoría de las escuelas no se trabaja ni con la propuesta pedagógica del PETC ni con la jornada ampliada. Los maestros no parecen dispuestos a prolongar la jornada porque no hay para ello un incentivo económico, y consideran incluso que de esto depende la implementación del PETC, además de que reciban una capacitación consistente. Están conformes, en cambio, con que se incorpore personal de apoyo, o se reorganicen las horas destinadas al trabajo del Programa de Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES) para promover las Líneas de Trabajo del PETC, con el apoyo de capacitación y seguimiento.

Algunos maestros tienen otro trabajo por las tardes y eso dificulta que amplíen la jornada, incluso cuando oficialmente reciban el incentivo REDES que forma parte de las Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (ACAREIB). Otros maestros que también reciben este incentivo y no tienen otro trabajo, prolongan medianamente la jornada para desarrollar las actividades de nivelación escolar propuestas por ACAREIB.

[2] *Ídem*, p. 43.

Personal de apoyo

- En dos escuelas se incorporó personal de apoyo para el desarrollo de la Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales con el uso de Enciclomedia, lo que fue bien recibido por directores, maestros, niños y padres de familia, quienes vieron este nuevo espacio de aprendizaje como proveedor de herramientas importantes para la formación de los niños.

  El personal de apoyo comenzó a trabajar –únicamente para los últimos grados– en una de las Líneas de Trabajo, pero sin que esto se articulara a una planeación escolar, de modo que se percibió como una acción pedagógica aislada. En las entidades visitadas en las que se ha incorporado personal de apoyo, no se cuenta con el número suficiente de docentes para cubrir la demanda de todas las escuelas inscritas en el PETC.

Alumnos

- Los alumnos manifestaron gran interés en permanecer más tiempo en el plantel para realizar "otras actividades diferentes de las de la mañana", como aprender inglés, computación, cocina y deportes; es decir, competencias que no se promueven en la jornada regular. Los que reciben clases de inglés expresaron que "era divertido" aprender otro idioma, que les serviría cuando pasaran a secundaria, y hubo niños que dijeron que el inglés era importante para estudiar una profesión.

  Varios niños señalaron que la dificultad para asistir toda la semana por la tarde a la escuela podría estar en que algunos días deben apoyar a sus padres en actividades domésticas y productivas (principalmente agrícolas). Manifestaron también inquietud por "cansarse" de estar más horas en la escuela y por no recibir alimentación por la tarde.

Padres de familia

- Los padres de familia contribuyen en gran medida económicamente y con trabajo (por ejemplo, en los tequios, la limpieza y la preparación de desayunos) al sostenimiento material de la escuela. En la gran mayoría de las primarias visitadas, las madres se ocupan de preparar los alimentos que se les proporcionan a los niños a la hora del recreo con el apoyo del Programa Desayunos Escolares del DIF.

  La mayoría los padres de familia están de acuerdo en que permanecer más tiempo trabajando en la escuela es benéfico para los niños porque pueden aprender más. Así, están interesados en que la escuela amplíe su jornada, siempre y cuando ello no interfiera con las actividades extraescolares de los niños. En general, mantienen una actitud corresponsable con el personal docente y atienden sus solicitudes. La participación social en las escuelas también se observa en la supervisión del quehacer pedagógico de los maestros. Por ejemplo, algunos padres de familia piden que se minimice la carga de trabajo de la directora para que pueda atender mejor a su grupo de alumnos.

  Los padres de familia tienen poca o nula información sobre el PETC y la información que dicen haber recibido –de los directores y los maestros– subraya el aspecto material del

Programa, pues se les percibe principalmente como proveedores de recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento de la escuela.

Entre los padres de familia también hay falta de comunicación, tensiones, discrepancias y conflictos, que son por lo general producto de una participación desigual. Si bien en una primaria se presenció el involucramiento de una persona de la comunidad en el desarrollo de actividades recreativas y artísticas con los alumnos para la organización de un acto cívico-social de la escuela, debe reconocerse que el vínculo que se establece entre la escuela y la comunidad para el desarrollo de tareas educativas es débil.

Vinculación

- Las CEPETC, los directores y los maestros están interesados en aprovechar los beneficios de diversos programas, como ACAREIB, PETC y el Programa Desayunos Escolares del DIF, entre otros, para mejorar el funcionamiento de las escuelas.

  Las CEPETC, los directivos y los maestros no han establecido una vinculación estrecha con otros actores y programas para fortalecer la tarea educativa de las primarias, lo que deriva en duplicación y subutilización de recursos, aumento de papeleo y trámites administrativos, falta de planeación escolar (donde se vinculen tales programas), y de una estrategia conjunta con ACAREIB para ampliar la jornada escolar propuesta por el PETC.

1.2 Aspectos pedagógicos

Capacitación de directores y maestros

- Directores y maestros manifiestan su interés por recibir un mayor acompañamiento y más espacios de formación para desarrollar el PETC, pues consideran pertinente mejorar el rendimiento escolar y promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Algunos maestros desarrollan prácticas educativas con la idea de ofrecer otras oportunidades de aprendizaje e incidir en una formación más integral de sus alumnos. Estas acciones podrían integrarse a la propuesta del PETC.

  La gran mayoría de los directores y los maestros expresan no estar desarrollando el Programa por no tener la capacitación y asesoría pedagógica suficientes. Tienen un conocimiento escaso o nulo de la propuesta pedagógica del PETC: el enfoque, sus principios y las Líneas de Trabajo como medios para ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje. Piensan que el Programa busca prolongar la jornada para cubrir asignaturas "poco tratadas" (educación artística y física) por falta de tiempo o para promover talleres productivos, y no le dan al trabajo docente "de la tarde" el mismo estatuto que al "de la mañana"; es decir, no conciben una jornada ampliada articulada.

Capacitación de las CEPETC a directores y maestros

- Si bien en algunas entidades hay esfuerzos encaminados a formar a los maestros para la operación del PETC, faltan estrategias permanentes de capacitación y acompañamiento en las escuelas en las que se involucre a los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y supervisores.

La asesoría pedagógica que reciben los directores y los maestros por parte de los equipos técnicos de las CEPETC, Jefaturas de Sector y Supervisiones de Zona es limitada, lo que se refleja en la poca orientación que tienen los maestros de la jornada regular para desarrollar el Programa, que los maestros vean al PETC como una iniciativa aislada, o que el equipamiento proporcionado por las CEPETC no se utilice para el desarrollo de las Líneas de Trabajo ni se incorpore en el tratamiento de las asignaturas.

Presencia del PETC en la práctica

- El maestro comienza a reconocer un tipo de alumno más autónomo, reflexivo y participativo, y muchas veces reorienta su trabajo en este sentido, pero en realidad no se han desarrollado los suficientes recursos docentes para ello. Hay también maestros que ponen en juego actividades donde los niños desarrollan sus competencias en un contexto multigrado. Pero ante la débil presencia de la propuesta pedagógica del PETC, su incidencia en la transformación de la tarea educativa de las escuelas es casi imperceptible.

En el discurso de los maestros están presentes los conceptos de la construcción de conocimiento, el desarrollo de capacidades y habilidades para la resolución de problemas, la formación de alumnos autónomos, etc. Sin embargo, en las clases predominan prácticas educativas que no representan un reto socio-cognitivo para los niños: actividades directivas centradas en los maestros, donde los alumnos transcriben información, leen sin un mayor ejercicio de análisis y aplican algoritmos matemáticos.

Líneas de Trabajo

- En los centros educativos de una entidad, se realizaron talleres de capacitación –como parte del PETC– vinculados con las Líneas de Trabajo, a los que únicamente pudo asistir una parte de la planta docente. Algunos de estos cursos incidieron en la práctica educativa de los maestros.

Estos espacios están dirigidos a todos los maestros pero no tratan con profundidad los principios y el enfoque pedagógico del Programa, y tampoco se propicia una orientación didáctica para el desarrollo de los ambientes de aprendizaje y las Líneas de Trabajo. Las acciones de capacitación puestas en marcha y el material educativo con que se han llevado a cabo no están diseñados para trabajar el Programa en un grupo multigrado.

- El personal de apoyo entrevistado dijo aprovechar recursos didácticos de las escuelas, como el Programa de enseñanza de inglés instalado en Enciclomedia.

El personal no ha tenido capacitación para llevar a cabo un trabajo docente en este tipo de servicio. No hay propuestas para la enseñanza del inglés en multigrado. Tampoco hay articulación entre el tratamiento de las asignaturas y el desarrollo de la Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales. Los maestros perciben la jornada de manera fragmentada.

- En uno de los estados visitados hay un subprograma llamado Enseñanzas especiales, ideado para contratar personal de apoyo que cubra las Líneas de Trabajo en las escuelas. Aunque este subprograma representa un avance para la implementación del PETC en las escuelas, no cubre la demanda de la gran mayoría de los planteles incorporados. Por otro lado, esta iniciativa se propone contratar personal de apoyo de educación física, inglés y computación. No incluye la Línea de Trabajo Arte y cultura por no considerarla prioritaria.

Padres de familia

- Los padres de familia tienen interés en que sus hijos accedan a espacios de formación, como el aprendizaje de una lengua adicional, la computación o a la nivelación de los niños en contenidos de Español y Matemáticas. Por su parte –a través del Programa Desayunos Escolares del DIF–, las madres han comenzado a abordar temas de salud y nutrición.

  La mayoría de los padres de familia, incluyendo a los comités, saben poco de la propuesta pedagógica del PETC. Tampoco se han involucrado en el desarrollo de acciones educativas para la implementación del Programa. Los directores y los maestros no han aprovechado el interés manifiesto ni las acciones que han emprendido para establecer mecanismos de participación de los padres y la comunidad en los aspectos pedagógicos del Programa.

1.3 Gestión escolar

Vinculación

- El principal criterio de las CEPETC para seleccionar a las escuelas obedece a su adscripción en ACAREIB y el PEC, lo que implica operar el PETC en las escuelas con mejores condiciones institucionales.

  A falta de una estrategia que potencie las acciones y los recursos de cada iniciativa, este criterio de selección ha dado lugar a la duplicación y la subutilización de los recursos (por ejemplo, las tareas de nivelación con los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje que hacen los maestros en una jornada ampliada –como parte del incentivo REDES de ACAREIB–, no se vinculan a la Línea de Trabajo Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares).

  En otro plano, en dos primarias visitadas, personal de apoyo trabaja dos o tres días a la semana en la enseñanza del inglés, con lo que la jornada se prolonga a seis horas. Para impartir este taller se toma tiempo de la jornada regular y de la jornada que se atiende con ACAREIB, situación ante la que el PETC no se articula y más bien se empalma con esta otra iniciativa. Por otro lado, aun cuando las escuelas estén adscritas a ACAREIB y, por ende, deban trabajar nueve horas más a la semana, algunos de los maestros cubren, en promedio, de cuatro a cinco horas semanales.

Recursos económicos

- Hay dificultades en el flujo y el uso de los recursos económicos. Ha sido difícil que los recursos materiales lleguen a las escuelas en tiempo y forma. En varias escuelas el equipamiento proporcionado por el PETC no se definió a partir de los intereses de los maestros y las necesidades prioritarias de las escuelas. En otros casos, con el presupuesto disponible para el PETC sólo se les proporcionó un poco de equipamiento y material (que en algunas escuelas, incluso ya tenían) al final del ciclo escolar (duplicación de recursos).

1.4 Infraestructura y equipamiento

Como plantean Torres y Tenti[3], la distribución de recursos materiales en un programa educativo es una acción que no afecta por sí sola las prácticas escolares cuando está desprovista de un proceso de capacitación, y no se desarrollan competencias docentes que permitan que tales recursos tengan un sentido y un uso en la generación de aprendizajes en los alumnos.

Infraestructura básica

- La mayoría de las escuelas visitadas tienen infraestructura básica para brindar el servicio educativo (salones, patio, baños, cocina, y áreas verdes). El 80 por ciento de las escuelas visitadas está en proceso de remodelación y mejoramiento. El cuerpo docente y la Asociación de Padres de Familia de las escuelas están casi siempre muy interesados en el mejoramiento físico de los planteles, lo que fortalece su coparticipación.

  La dedicación de los directores a la gestión de la adquisición de equipo y la rehabilitación del mobiliario les hace invertir mucho tiempo, limitando su tarea pedagógica.

Aula cocina

- Con excepción de una escuela primaria entre las que se visitaron, éstas tienen en funcionamiento cocinas donde se hacen desayunos con el apoyo del Programa de Desayunos Escolares del DIF. En dos de las tres entidades visitadas, las CEPETC han enviado a las escuelas equipo para la cocina y el comedor, recursos que han sido aprovechados por los directores, los maestros y las madres de familia para elaborar los desayunos escolares. La comunidad educativa valora este tipo de equipamiento que repercute en la mejora de la alimentación de los alumnos.

  En algunas primarias se proporcionó equipo con el que se contaba o que no cubría las necesidades prioritarias. Por otra parte este equipamiento no se ha empleado para proveer la alimentación en una jornada escolar ampliada con todos los alumnos, ni se ha aprovechado para implementar la Línea de Trabajo Vida saludable. La gran mayoría de los directores, maestros y madres de familia señalan que para proveer la comida al mediodía necesitan apoyo con las despensas.

[3] Torres, Rosa María y Emilio Tenti. "*Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*", en CONAFE, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del* CONAFE *y la Telesecundaria en México*, México: SEP-CONAFE, 2000.

No hay, al respecto, una labor de concientización y convencimiento para buscar otros mecanismos de autogestión para cubrir de manera colectiva la alimentación. Por su parte, los equipos técnicos de las CEPETC y las supervisiones, a la fecha de realización de este estudio, no han puesto en marcha estrategias de capacitación para trabajar con los directores, maestros y padres de familia en la Línea de Trabajo Vida saludable, a partir de la cual se podrían potenciar los recursos y la organización escolar.

Material didáctico

- Algunos maestros emplean una gran diversidad de material elaborado por sus alumnos y por ellos mismos, así como recursos didácticos –adquiridos a través de diversos programas, o con la cooperación de los padres de familia–, en el desarrollo de actividades educativas para abordar los contenidos curriculares en la jornada regular y en las actividades de nivelación con alumnos más rezagados promovidas por ACAREIB.

  El material que hay en las escuelas para actividades de educación física es precario y escaso y por lo mismo, la Línea de Trabajo Recreación y desarrollo físico no se implementa como tal en las escuelas multigrado. Quizás la falta de estos recursos responda a que en estas escuelas no hay maestros de educación física que son quienes generalmente gestionan estos recursos.

Equipo audiovisual y de cómputo

- 80 por ciento de las escuelas tiene Enciclomedia y equipo audiovisual y de cómputo (este último proporcionado en algunas primarias por el PETC), que algunos maestros utilizan con frecuencia para tratar los contenidos curriculares en la jornada regular. Los directores, por su parte, con el apoyo de los maestros, suelen emplear algún equipo de cómputo para elaborar la documentación de los diversos programas en los que las escuelas están participando, que es solicitada regularmente por la supervisión.

  Por lo general estos recursos no se utilizan para poner en marcha las Líneas de Trabajo del Programa. Gran parte de esta infraestructura se utiliza para desarrollar actividades educativas y de recreación, pero es poco aprovechada para operar el PETC. A dos de los cuatro centros educativos donde ya opera el PETC se les proporcionó equipo de cómputo el cual se encuentra guardado o subutilizado. Únicamente en dos de las escuelas visitadas, y sólo con algunos grupos, se ha utilizado el aula donde está la Enciclomedia para implementar la Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales con personal de apoyo.

  Detrás de estas dificultades, subyace, por una parte, la falta de planeación escolar que promueva y organice el empleo de estos recursos, y por otra, la falta de capacitación en el uso de los recursos informáticos (los maestros y directores se sienten en ocasiones inseguros en esta materia). Es necesario mejorar las condiciones de uso de estos recursos con la adquisición de reguladores y una instalación eléctrica adecuada.

Aprovechamiento de la infraestructura y el material didáctico

- Si bien las escuelas cuentan con infraestructura y equipamiento básicos para ofrecer el servicio en la jornada ampliada, 50 por ciento de los centros educativos tienen espacios sin ocupar y 80 por ciento tienen material didáctico embodegado. Juegos didácticos proporcionados por ACAREIB y libros de las bibliotecas escolar y de aula no se aprovechan en las clases de la jornada regular, ni para desarrollar las Líneas de Trabajo del PETC, o para generar ambientes de aprendizaje lúdicos que, como señala el PETC, incidan en el desarrollo de la capacidad creativa e imaginativa en los niños.

  Las aulas que no se utilizan en las escuelas suelen estar en un estado de abandono.

2. Estrategias y recomendaciones

Con base en los hallazgos del estudio exploratorio sobre la operación del Programa en esta modalidad de servicio, se plantea un conjunto de recomendaciones y estrategias para mejorar la organización y el funcionamiento del PETC en primarias multigrado generales, en la forma de posibles rutas para los ámbitos de análisis: Agentes que participan, Aspectos pedagógicos, Gestión escolar e Infraestructura y equipamiento. Estos ámbitos se proyectan en tres niveles de implementación del Programa: la CNPECT, las CEPETC y las escuelas.

Aunque estas recomendaciones, buscan contribuir a que el PETC incida de manera más efectiva y pertinente en la mejora de la tarea educativa de las primarias multigrado y en consecuencia, en el logro de un aprendizaje más significativo en la población infantil a la que atiende, no garantizan de facto una mejora en el proceso de implementación del Programa en primarias multigrado, puesto que –como sostienen Tyack y Cuban–,[4] cualquier elemento inscrito en una propuesta de reforma o programa educativo es una hipótesis o referente inicial que adoptará formas diversas, dependiendo de las condiciones locales y dinámicas institucionales de cada contexto educativo, en este caso de cada entidad, región y escuela.

En el apartado de los Agentes que participan, las sugerencias buscan fortalecer la participación de la CNPETC, las CEPETC, los directores, los maestros, los alumnos y los padres de familia, así como establecer la vinculación y coordinación con otros actores a fin de potenciar el funcionamiento del PETC.

2.1 Agentes que participan

2.1.1 Fortalecer a las CEPETC para que asuman cabalmente su tarea de coordinar, vincular, planear, implementar, dar seguimiento y evaluar el Programa en las escuelas.

Coordinación Nacional

- Analizar las condiciones institucionales de las CEPETC para precisar estrategias de acompañamiento y apoyo.

[4] Tyack, David y Larry Cuban. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas,* México: SEP- FCE, 2000.

- Orientar a las CEPETC en la elaboración de un plan estratégico para que –a partir de las condiciones de su operación–, definan los objetivos y las estrategias del Programa. Este ejercicio debe tener una proyección de por lo menos tres años, para establecer fases de operación y resultados. Esto evita acciones precipitadas, dispersas y sin una orientación clara, donde se desdibuja la propuesta pedagógica del PETC.

- Impulsar el establecimiento de vínculos institucionales con los programas federales –en particular con las acciones compensatorias, cuya población objetivo también son las primarias multigrado–, con instancias del sector privado y asociaciones civiles, para coordinar acciones conjuntas que trasciendan en la operación del Programa en los estados. Estas acciones deben enfocar problemas medulares como: capacitación, disposición de recursos humanos para la jornada ampliada, el servicio de alimentación y la elaboración de material educativo.

- Promover la comunicación y el intercambio entre equipos técnicos estatales con diferentes niveles de consolidación y experiencia, que enriquezcan las prácticas organizativas, de gestión y de orientación pedagógica.

Coordinaciones Estatales

- Hacer una planeación estratégica del Programa en la que se analicen las condiciones institucionales y sus implicaciones para la implementación de las Líneas de Trabajo en una jornada escolar prolongada. Valorar la ampliación del universo de atención cuando haya grandes dificultades para fortalecer el Programa en las primarias multigrado ya adscritas.

- Establecer vínculos institucionales con programas estatales –en particular con los Programas Compensatorios (PC) cuya población objetivo también son las primarias multigrado generales–, instancias privadas, organizaciones civiles e instituciones educativas de los distintos niveles, que potencien la implementación del Programa en la entidad.

2.1.2 Hacer un mapa de actores donde se identifiquen los agentes con posibilidades de articularse en los distintos ámbitos del PETC (infraestructura y equipamiento, gestión escolar, y las orientaciones pedagógicas) en los planos nacional, estatal y escolar.

Un mapa de actores es un insumo complementario de una actividad diagnóstica más amplia, en el que se analizan las condiciones, el alcance, las dificultades y las posibilidades de operación del Programa en esta modalidad.

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Hacer una indagación a fondo de las dependencias gubernamentales (federales, estatales y municipales), organismos privados y organizaciones civiles que están presentes o puedan estarlo en las primarias multigrado, para definir mecanismos de coordinación institucional que potencien y articulen las acciones dirigidas a mejorar la calidad educativa.

- Los siguientes son elementos que pueden considerarse al elaborar un mapa de actores:

- Pensar en los programas que tengan mayor presencia en las escuelas, como: los Programas compensatorios (PC), el PEC, Desayunos Escolares del DIF, Oportunidades y becas escolares de dependencias estatales o municipales.

- Analizar respecto de cada programa, los objetivos, el universo de atención y los mecanismos de operación. Reconocer elementos comunes para impulsar convergencias y convenios, e identificar las diferencias en donde puede haber complementariedad.

- Identificar a los agentes con los que se requiere establecer o reforzar vínculos, a partir de los problemas y los avances en la implementación del Programa en sus distintos ámbitos: Gestión escolar, el Trabajo pedagógico, Alimentación e Infraestructura y equipamiento.

- Considerar problemas tales como: debilidad en la capacitación y el acompañamiento de las escuelas para apropiarse de la propuesta educativa del PETC; falta de personal docente para la ampliación de la jornada, y el desarrollo de las Líneas de Trabajo.

Escuelas de Tiempo Completo

- Identificar –con la participación de directores, maestros, padres de familia y autoridades comunitarias–, los programas, grupos o personas de las dependencias gubernamentales (federales, estatales y municipales), organismos privados, asociaciones civiles y de la localidad que apoyan o puedan apoyar el funcionamiento de la escuela.

  Considerar durante todo el ejercicio diagnóstico, los recursos y la capacidad de que dispone la comunidad educativa (directores, maestros, alumnos y padres de familia) para el desarrollo del PETC.

- Identificar los beneficios de cada uno de los programas y agentes para: las actividades educativas, la organización escolar, la infraestructura, el equipamiento y la alimentación. Analizar qué hace cada uno y qué le pide a la escuela.

- Determinar cómo vincular cada uno de los programas, grupos y personas para mejorar o, en su caso, iniciar la operación del PETC en sus primarias, sin duplicar recursos materiales y humanos.

- Ubicar las necesidades de la escuela (de capacitación, de personal y material), indispensables para desarrollar el Programa. Considerar agentes y programas (gubernamentales, privados, organizaciones civiles y de la localidad) que puedan contribuir a satisfacerlas.

2.1.3 El PETC debe vincularse con las Acciones Compensatorias porque atienden las primarias multigrado y buscan mejorar la calidad educativa en poblaciones vulnerables con bajo nivel de aprovechamiento escolar.

Coordinaciones estatales

- Coordinarse con los PC para dar un mayor acompañamiento pedagógico y seguimiento en el desarrollo de la jornada ampliada.

- Compartir el concepto de educación integral y la experiencia de atención a las primarias multigrado entre los equipos técnicos.
- Trabajar conjuntamente para usar de manera efectiva el tiempo escolar ya que las escuelas cubren sólo medianamente la ampliación de la jornada.
- Definir acciones complementarias a partir de este tipo de vínculos para la gestión escolar y el aprovechamiento y eficiencia de recursos.

Escuelas de Tiempo Completo

Directores, maestros y personal de apoyo (cuando se cuente con estos actores)

- Planear y llevar a cabo las actividades de nivelación con los alumnos mediante la puesta en marcha de recursos y estrategias didácticas (como: talleres, clubes y tutorías) propuestos en la Línea de Trabajo del PETC Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.
- Reorganizar las actividades de las horas que prolongan la jornada escolar, para disponer de algunos días de la semana para trabajar en actividades compensatorias con los alumnos que necesiten una atención individualizada para la adquisición de los aprendizajes, y dedicar otros días al desarrollo de las Líneas de Trabajo con todos los niños de los diferentes grados.

2.1.4 Ante la falta de recursos para incentivar a los maestros o contratar personal de apoyo suficiente para la jornada ampliada en las escuelas, una opción es incorporar estudiantes de nivel bachillerato o universidad como prestadores de servicio social

Dada la ubicación de las escuelas multigrado, casi siempre concentradas en pequeños poblados rurales, el acceso a instituciones de bachillerato puede ser mayor que a las de nivel superior. En las primarias multigrado adscritas al PETC en localidades cercanas a ciudades donde se asientan universidades o institutos de educación superior, se puede considerar también a estudiantes universitarios.

Entre las instituciones de educación media superior, los bachilleratos tecnológicos tienen mejores condiciones para establecer este tipo de convenios, puesto que en sus planes de estudio el servicio social es obligatorio.

Para incorporar estudiantes de nivel bachillerato como prestadores de servicio social a las *Escuelas de Tiempo Completo* es necesario:

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

Idear los mecanismos de inserción de los estudiantes prestadores de servicio social.

- Analizar a fondo –a nivel nacional y por entidad–, las ofertas educativas de los bachilleratos tecnológicos y su articulación con la propuesta pedagógica del PETC.
  - Revisar la cobertura y la distribución de los planteles de bachillerato en las entidades.

- Bosquejar estrategias para su participación en las escuelas, la capacitación permanente, el acompañamiento y la evaluación de la tarea docente de los prestadores de servicio; considerar la experiencia de la Educación Comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Valorar el esquema de becas para los prestadores de servicio social como parte del apartado de aplicación de los recursos "Personal de apoyo para la atención al horario escolar ampliado", considerado en las Reglas de Operación del PETC.
- Considerar la conformación de una fuerte estructura organizativa que permita establecer vínculos institucionales con las dependencias de nivel medio superior a nivel nacional y estatal.

- Establecer –con base en un ejercicio de exploración de factibilidad-, los convenios institucionales correspondientes con la Subsecretaría de Educación Media Superior, sus Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial y de Educación Tecnológica Agropecuaria.

Escuelas de Tiempo Completo

- Identificar –en una reunión de directores, maestros y padres de familia–, a jóvenes de nivel bachillerato con estudios vinculados a algunas de las Líneas de Trabajo, que estén interesados en prestar servicio social como personal de apoyo en la jornada ampliada.
- Convocar –los directores y los maestros, con el apoyo de la Asociación de Padres de Familia–, a los jóvenes para invitarlos a participar como personal de apoyo en la jornada ampliada. Establecer espacios de concientización, información y formación sobre el PETC.
- Integrar –los directores y los maestros– al personal de apoyo en sus Consejos Técnicos Escolares (o reuniones), para planear conjuntamente el quehacer educativo, dar seguimiento y evaluar el trabajo realizado.
- Convocar –los directores, los maestros y el personal de apoyo– a reuniones conjuntas con los padres de familia y la comunidad para tratar los asuntos escolares.

2.1.5 Abrir espacios de participación para que personas de la comunidad (músicos, artesanos, profesionistas, etc.) colaboren de manera voluntaria, temporal o permanentemente, en el desarrollo de actividades educativas que se relacionen con las Líneas de Trabajo del PETC

Para fomentar la colaboración de la comunidad en el desarrollo de dichas actividades, conviene:

Escuelas de Tiempo Completo

- Identificar –los directores y maestros, con la colaboración de padres de familia– con base en el ejercicio del mapa de actores propuesto, a las personas o grupos de la localidad que tengan conocimientos y experiencia que puedan compartir con los niños, para el desarrollo de una Línea de Trabajo del PETC.

- Promover espacios de sensibilización, información y formación con la comunidad para invitar a participar a las personas identificadas o a quienes tengan interés en colaborar en actividades educativas con los alumnos. Considerar actividades como las festividades cívicas o sociales, donde se puede empezar a vincular a las personas de la comunidad.

2.2 Aspectos pedagógicos

Se sugiere fortalecer el diseño de estrategias y la asignación de recursos dedicados a los rubros de gasto: "Actualización del personal directivo, docente y de apoyo" y "Seguimiento, acompañamiento y asesoría a las escuelas" señalados en las Reglas de Operación del PETC, por ser fundamentales en la operación del Programa.

2.2.1 Capacitar a los equipos técnicos de las CEPETC, a las Jefaturas de Sector y las Supervisiones de Zona para la asesoría pedagógica y acompañamiento en las ETC

Coordinaciones Estatales

- Intensificar su participación en las acciones de capacitación que organizan la CNPETC y las CEPETC y, de ser necesario, solicitar mayor orientación. Los equipos deben tener más elementos sobre el enfoque, los principios y las estrategias del Programa.
- Establecer mecanismos de acompañamiento a las jefaturas y supervisiones como una estrategia que posibilite la apropiación de la propuesta educativa del PETC en las escuelas.
- Vincularse con la Unidad Coordinadora Estatal de Programas Compensatorios (PC) a fin de definir espacios comunes de formación para los equipos técnicos de sectores y zonas escolares.
- Coordinarse con la instancia estatal de formación continua para la capacitación de los equipos técnicos. Considerar el curso denominado: Un acercamiento a la asesoría académica en la escuela, diseñado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, como una propuesta de formación para los cuerpos técnicos.

2.2.2. Fortalecer la capacitación y la asesoría pedagógica permanente con los directores, los maestros y el personal de apoyo, privilegiando espacios de formación desde el colectivo docente y en las escuelas

Desde hace varios años, los centros escolares han representado espacios centrales para la formación continua y la promoción del trabajo colegiado. Dado que la mayor parte de las escuelas multigrado se ubican en poblaciones rurales, es poco operativo concentrar procesos de formación permanente en los Centros de Actualización de Maestros o en instituciones que se encuentran en las grandes urbes. Al respecto, varios programas y propuestas –entre las que están la Propuesta Educativa Multigrado y los PC–, han llevado a cabo la formación continua principalmente desde las escuelas, para fortalecer a los colectivos docentes y evitar que éstos pierdan tiempo y gasten recursos en su desplazamiento.

Para fortalecer la capacitación y la asesoría pedagógica al colectivo docente, es necesario:

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

Delinear un trayecto formativo para directores, maestros y personal de apoyo que considere lo siguiente:

- Definir, en coordinación con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), trayectorias formativas para el diseño articulado de talleres y cursos que fortalezcan la implementación del PETC en las escuelas. Algunos temas podrían ser: enfoque de educación integral, Líneas de Trabajo, participación social y comunitaria, evaluación. Estas trayectorias deben ser flexibles para adaptarse a las problemáticas pedagógicas que surjan en el Programa, y deben convocar a la experimentación para promover el aprendizaje.
- Asegurarse de no centrar la oferta de formación en el modelo de cascada, que hace difícil acercarse a los maestros y dar un acompañamiento.
- Compartir experiencias de promoción del trabajo colegiado como la propuesta del colectivo docente al salón de clases, del extinto Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica (PRONAP).
- Pensar espacios de formación que incidan en las dimensiones epistemológica, que problematiza las formas arraigadas en que los maestros conciben los campos del conocimiento –no solamente de las Líneas de Trabajo, sino del currículo mismo y los procesos de aprendizaje (por ejemplo, entender que la educación física solamente implica "practicar un deporte"); y la metodológica, que propone caminos para el desarrollo de las competencias. Al respecto, el equipo nacional de la Propuesta Educativa Multigrado diseñó una serie de volúmenes de las asignaturas de primaria llamados Guías de Autoformación Docente de los que se podrían obtener ideas.
- Procurar que el diseño de los espacios de formación diseñados por el PETC, retomen la metodología de la Propuesta Educativa Multigrado que promueve un trabajo conjunto y diferenciado por medio de actividades iniciales para todo el grupo, actividades diferenciadas por ciclo o grado, y la puesta común con todos los alumnos, para así responder a las características de las primarias multigrado.
- Aprovechar los talleres y cursos diseñados por el equipo técnico nacional de la Propuesta Educativa Multigrado en coordinación con la DGFCMS, para la capacitación del personal de apoyo sin experiencia en la atención a grupos multigrado. En especial podrían considerarse los cursos y talleres generales: Planeación y organización del trabajo en el aula multigrado y El aprendizaje autónomo en el aula multigrado.
- Considerar a los Consejos Técnicos y a los Colegios de Escuelas Rurales de Calidad (CERCAS) para la capacitación sobre la propuesta pedagógica del PETC, puesto que éstos son generalmente los espacios de formación de los maestros de escuelas multigrado. En los CERCAS se generan dinámicas autónomas donde los maestros, con el apoyo de un ATP, participan en la definición de los temas, de acuerdo con sus necesidades, y en el diseño y la coordinación de los talleres.
- Pensar en estrategias de capacitación que promuevan, de manera sistemática, compartir los conocimientos de los maestros sobre su trabajo en el aula, a fin de problematizar y

enriquecer cualquier propuesta. Si bien los maestros en servicio tienen algunas deficiencias formativas, tienen también un saber docente adquirido en la práctica cotidiana.

Escuelas de Tiempo Completo

- Aprovechar los Consejos Técnicos y los CERCAS para que el personal docente pueda tratar temas vinculados a las Líneas de Trabajo del PETC. Propiciar el compartir experiencias, dudas, temores y problemas que enfrentan, y analizar posibles alternativas para su solución.
- Procurar que los directores y los maestros orienten al personal de apoyo en la organización y la planeación de la enseñanza en grupos multigrado, y compartan estrategias encaminadas a facilitar un aprendizaje en colaboración entre alumnos de diferente grado, edad y nivel de avance.
- Proponer a los ATP, supervisiones y jefaturas de sector, y a los equipos técnicos de las Coordinaciones Estatales del PETC, de acuerdo con las necesidades, las condiciones y los intereses del personal docente, un trayecto formativo, para que los temas que consideren les ofrezcan elementos para desarrollar las Líneas de Trabajo de la propuesta pedagógica del PETC.
- Aprovechar los cursos que ofrecen las instancias de capacitación de la entidad –diseñados por la DGFCMS– relacionados con las Líneas de Trabajo. Por ejemplo, los cursos: La enseñanza con Enciclomedia 2.0 y Competencias digitales para maestros de educación básica, que están vinculados con la Línea de Trabajo Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2.2.3 Diseñar material de apoyo de orientación pedagógica para el maestro, con propuestas didácticas para el desarrollo de las Líneas de Trabajo que se adecuen a un contexto educativo multigrado

El diseño de material de apoyo para el maestro debe considerar lo siguiente:

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Elaborar material articulador dirigido al maestro que, por un lado, proponga orientación didáctica para desarrollar las Líneas de Trabajo con un grupo multigrado, y por otro, sugiera maneras en que las Líneas pueden vincularse a los contenidos curriculares del Plan de Estudios de Primaria 2009, y materiales como los libros de texto, la Propuesta Educativa Multigrado y los de las bibliotecas escolar y de aula, entre otros. Es importante tener presente que en las primarias multigrado, los maestros deben manejar los libros de texto de los diferentes grados y asignaturas que atienden. Este tipo de material también podría contribuir a que los maestros conciban las tareas educativas entretejidas dentro de una jornada escolar de tiempo completo, en lugar de pensar una jornada ampliada de forma fragmentada y desvinculada.
- Retomar la estructura del manual de la Propuesta Educativa Multigrado 2005, en la que se presentan sugerencias didácticas y una adaptación curricular al Plan de Estudios de Primaria 1993, donde se reorganizan los contenidos y grados en tres ciclos: primer ciclo (1° y 2°), segundo ciclo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°), y se establecen vínculos claros con los libros

de texto y otros materiales de la SEP. Un material articulador con estas características sería útil para las primarias unigrado porque permite que los maestros de estas escuelas tengan presente la interrelación de las competencias de los seis grados de primaria como se bosqueja en el nuevo programa de Ciencias Naturales del Plan de Estudios de Primaria 2009.

Escuelas de Tiempo Completo

- Utilizar el material de la Propuesta Educativa Multigrado en la implementación de las Líneas de Trabajo: las Guías Didácticas Multigrado de Español; Matemáticas; Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Educación Cívica y Ética. Estos recursos sugieren secuencias didácticas para tratar diferentes temas por ciclos (susceptibles de vincularse con la Línea Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares), y exponen múltiples temáticas y actividades sobre los valores para la convivencia, la salud y las artes (que pueden retomarse para las Líneas Recreación y desarrollo físico, Arte y cultura y Vida saludable). En el libro denominado: *La Escuela Multigrado que queremos. Experiencias y propuestas*, hay dos proyectos pedagógicos de maestros en servicio que brindan ideas prácticas que podrían considerarse en las Líneas Arte y cultura y Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para esta última Línea también se recomienda aprovechar los guiones didácticos de Enciclomedia diseñados para el tercer ciclo.

2.2.4 Abrir un espacio virtual para el intercambio de experiencias educativas entre los maestros donde, además, se proporcionen documentos, material didáctico y sitios de interés para la puesta en marcha del Programa

En relación con esta estrategia, deben llevarse a cabo las siguientes acciones:

Coordinación Nacional

- Crear un espacio en la página electrónica del Programa que promueva la conformación de redes de maestros a lo largo del país y el intercambio de experiencias educativas en la jornada ampliada, y ofrezca herramientas y material por Línea de Trabajo del PETC e información sobre cursos de capacitación y sitios de interés. Este espacio puede incidir en la formación de los maestros dentro de una comunidad virtual por medio del uso de la tecnología informática y de la comunicación. En el blog convergerían los diferentes niveles educativos y las modalidades de servicio que atiende el Programa, lo que permitiría el reconocimiento y el intercambio entre contextos educativos diversos.

Coordinaciones Estatales

- Aprovechar los portales virtuales de la Secretaría de Educación de la entidad para abrir un blog de intercambio de experiencias pedagógicas entre los maestros de las ETC, donde también se presente información de interés y material educativo para una mejor difusión y desarrollo del Programa.

- Retomar, por ejemplo, la experiencia de la red virtual de maestros de educación básica que la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz ha promovido a través de un blog. La CEPETC de la entidad podría aprovechar espacios como éste que al parecer ha tenido una amplia respuesta de los maestros.

2.2.5 Fomentar la participación de los padres de familia y de la comunidad en actividades relacionadas con la alimentación y la recreación

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Involucrar a las madres de familia en la preparación de los desayunos escolares. En escuelas en contextos rurales como las primarias multigrado, es una manera factible de propiciar su participación en tareas educativas y de vincularse con la Línea de Trabajo Vida saludable.
- Llevar a cabo campañas, pláticas y talleres dirigidos a la comunidad escolar en su conjunto, donde los padres de familia jueguen un papel importante, permitiría generar cambios de hábitos y una nueva cultura nutricional.
- Establecer convenios institucionales con EL DIF –nacional y estatales– en el marco de su Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria, para apoyarse en las promotoras responsables de brindar orientación alimentaria en las escuelas inscritas en el Programa de Desayunos Escolares del DIF.
- Coordinarse con dependencias del Sector Salud y la Secretaría de Desarrollo Social para que en las escuelas multigrado se promuevan campañas y pláticas que orienten sobre una alimentación balanceada.
- Difundir los Manuales de Alimentación Recomendable y de Menús del PETC, pero también elaborar –o retomar de otras instancias– recursos didácticos de divulgación como folletos y carteles pensados para los padres de familia y personas de la comunidad que tienen un bajo nivel de escolaridad.
- Conocer la experiencia de la propuesta "Amarlos es también alimentarlos", de estancias infantiles de educación popular en el Distrito Federal, a fin de considerar otros mecanismos y material educativo para fomentar la participación comunitaria en la escuela.

Escuelas de Tiempo Completo

- Promover un sistema de vigilancia nutricional integrado por maestros, madres de familia, personas de la comunidad y centros de salud, que organice las campañas y pláticas sobre alimentación saludable en la comunidad educativa. Dicho sistema registraría periódicamente la talla y el peso de los niños como indicadores para evaluar su desarrollo físico. Se llevarían a cabo algunas actividades con los alumnos para inculcarles buenos hábitos alimenticios.
- Convocar a los padres de familia y a personas de la comunidad para compartir sus conocimientos sobre deportes, oficios y artes con los alumnos, en eventos de recreación y festividades escolares.

2.3 Gestión escolar

2.3.1 Los hallazgos en el trabajo de campo dan cuenta de la escasa –y a veces errónea– información que ha llegado a las escuelas respecto de la propuesta educativa del PETC y la forma como podría organizarse la jornada ampliada. Por ello, es necesario difundir de manera extensiva los principios rectores contenidos en las Reglas de Operación del PETC

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Promover reuniones de trabajo con los directores y los maestros de las escuelas para analizar las Reglas de Operación del Programa. Considerar la experiencia del PEC en la difusión de su marco operativo.
- Organizar reuniones de trabajo sobre las Reglas de Operación del PETC con los sectores, las supervisiones y las escuelas para revisar y analizar los objetivos generales, los mecanismos de adscripción, las principales estrategias (ampliación de la jornada y organización del trabajo escolar por Líneas de Trabajo), los derechos y las obligaciones de los agentes participantes, y los procedimientos de seguimiento y evaluación.
- Difundir entre las escuelas adscritas al Programa, experiencias consolidadas de otras *Escuelas de Tiempo Completo* del estado, e incluso de otras entidades; reflexionar sobre su funcionamiento y la organización de la jornada ampliada para el desarrollo de las Líneas de Trabajo. Esto brindaría a los directores y los maestros mayores elementos para la organización y operación del Programa, y podría contribuir a que las escuelas no conciban la propuesta del PETC como "trabajo extra" o una carga más a sus labores académicas y administrativas, sino como una estrategia educativa que complementa la labor de la escuela y fortalece su sentido pedagógico mediante la ampliación de la jornada escolar.

2.3.2 Fortalecer los procesos de planeación de las escuelas para la implementación del Programa a través del proyecto escolar

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Promover en las escuelas la elaboración de un proyecto escolar integrado, donde las actividades y estrategias del PETC se articulen a las de los distintos proyectos y programas en marcha en las escuelas. Esto puede facilitar la integración de la propuesta educativa del PETC a la organización escolar y la planificación del trabajo escolar de manera articulada. Implicaría menos carga de temas administrativos para los directores y los maestros, quienes en la práctica hacen distintos proyectos por programa, situación que desvirtúa este ejercicio organizativo pues lo convierte en un trámite administrativo.
- Hacer de los proyectos escolares (PETE,PAT, Plan Escolar u otro)el insumo central en la definición del ejercicio de los recursos, justificando así los requisitos materiales con las actividades educativas planeadas. Éstos pueden ser también herramientas de seguimiento

y evaluación del desarrollo del Programa. Para ello, las CEPETC deben hacer un concentrado general de los proyectos escolares para dar seguimiento a sus avances.

2.3.3 Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación del Programa

La evaluación del Programa debe partir del cumplimiento de los objetivos de las planeaciones estratégicas de las Coordinaciones, y de los propósitos planteados en los proyectos escolares de las ETC. Para el seguimiento y la evaluación del trabajo educativo emprendido en las escuelas se propone el siguiente mecanismo:

Coordinaciones Estatales

Las *Coordinaciones Estatales* del *Programa Escuelas de Tiempo Completo*, con el apoyo de los equipos técnicos de las supervisiones, deben:

- Acceder al proyecto escolar integrado (donde se articulen los diferentes programas estatales y federales) que elaboren las escuelas, en donde serán remarcados los objetivos que corresponden específicamente al cumplimiento del PETC.
- Evaluar –a lo largo del año lectivo (cada tres meses) y al final del ciclo escolar–, cómo y en qué medida se van cumpliendo esos objetivos, las dificultades que se van encontrando y las acciones que hace falta poner en marcha para cumplirlos.
- Registrar los avances, retrocesos, y dificultades en un instrumento evaluador que consta de:
  - Una lista de cotejo que corresponda a la situación por evaluar, es decir, no puede ser general o aplicarse a todas las escuelas, ya que cada una de ellas tiene sus propios objetivos para lograr las metas del Programa. Así por ejemplo, si una escuela se propuso trabajar dos Líneas, Aprendizaje de lenguas adicionales y Uso didáctico de las TIC, entonces el instrumento debe evaluar sólo el avance en los objetivos de estas dos Líneas.
  - Un cuadro de avances donde se concentran y especifican en dos columnas los avances y lo que falta por lograr. Este cuadro tiene la función de sintetizar lo que se recoge en las listas de cotejo, y presenta esquemáticamente los resultados generales de la evaluación.
- Enviar a la CNPETC el cuadro de evaluación para que, con base en ello, se asignen nuevos montos "diferenciados" a las entidades y de las entidades a las escuelas. El propósito de esta medida es regular el recurso económico y focalizarlo no sólo en las comunidades más marginadas, sino en las que estén demostrando resultados efectivos y confiables.
- Compartir los resultados a las escuelas evaluadas para que analicen sus puntos fuertes y sus debilidades a la hora de llevar a cabo el Programa, y tomen las medidas necesarias para cumplir sus objetivos en el siguiente ciclo lectivo. Así, la evaluación es a la vez un seguimiento que ofrece herramientas para la acción futura.

De forma paralela y complementaria, las CEPETC deben:

- Promover ejercicios de autoevaluación de las escuelas, por medio del trabajo colegiado de maestros, para que reflexionen sobre avances y dificultades, y reorienten el desarrollo de su quehacer educativo.

- Propiciar que este ejercicio tenga lugar durante las horas de planeación estipuladas por el PETC y en las sesiones de Consejo Técnico Escolar.
- Evitar que este proceso de evaluación interna implique el "llenado" de instrumentos lo que aumentaría la carga administrativa de los maestros y particularmente de los directores con grupo.

Estas acciones pueden reducir la carga administrativa y el papeleo de las escuelas multigrado y ofrecerán mayor objetividad al momento de presentar los resultados.

Coordinación Nacional y Coordinaciones Estatales

- Contrastar y analizar las evaluaciones realizadas por las CEPETC y las escuelas para tener una mirada más amplia e integral del funcionamiento del Programa.

2.3.4 Fortalecer y establecer mecanismos de transparencia para el ejercicio de los recursos

Para dar lugar a un ejercicio más racional y transparente de los recursos, es conveniente:

Coordinaciones Estatales

- Llevar un registro interno de cómo se utilizan los recursos, a qué apartados se asignan y con qué criterio; porqué los recursos se concentran en algunos apartados, según los propósitos del PETC. Esto debe traducirse en los Informes Técnico-Financieros que las entidades deben presentar ante la CNPETC.

2.4 Infraestructura y equipamiento

2.4.1 Que sean las escuelas las que definan sus necesidades, para evitar duplicidades y dispendio de recursos

Para definir sus necesidades de infraestructura y equipamiento y evitar duplicidades y dispendio de recursos, es necesario:

Coordinaciones Estatales

- Hacer diagnósticos en los planteles, mediante cuestionarios en los que se pregunte a los actores escolares qué necesidades de equipamiento tienen para llevar a cabo las Líneas de Trabajo en una jornada ampliada, permite analizar las distintas necesidades de las escuelas y elegir las que requieran atención prioritaria.
- Promover la articulación de los beneficios que otorgan los distintos programas estatales y federales a las escuelas para mejorar condiciones de operación del PETC y evitar duplicar recursos.

Escuelas de Tiempo Completo

- Participar en la elaboración del diagnóstico de necesidades mediante el diálogo y el acuerdo, es decir, las necesidades de los planteles deben consensuarse entre los integrantes de la planta docente y directiva, los alumnos y los padres de familia.
- Evaluar los beneficios que reciben de otros programas (DIF, PEC, AGE, ACAREIB, Mejores Escuelas, programas municipales de mejoramiento de infraestructura, etc.), les permitiría mejorar las condiciones materiales para generar el ambiente de aprendizaje que propone el PETC. Es decir, analizar en qué medida los recursos que les proporcionaron otros programas les sirven para implementar el PETC. Por ejemplo, Escuelas de Calidad ha apoyado a las escuelas con mobiliario, infraestructura y equipo de cómputo. El Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) se ocupa en papelería o algunos recursos didácticos.
- Aprovechar el material didáctico que ya tienen para desarrollar las Líneas de Trabajo. Considerar, por ejemplo, los libros de las bibliotecas escolar y del aula, y los juegos didácticos y de mesa brindados por ACAREIB para la promoción de un aprendizaje lúdico en el desarrollo de la Línea Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares.

2.4.2 Establecer mecanismos transparentes para el flujo y el uso del presupuesto otorgado para el desarrollo del Programa

Si las comunidades fueran corresponsables en el manejo de los fondos, tendrían un mayor margen de libertad para cubrir las necesidades prioritarias para desarrollar las distintas Líneas de Trabajo. Para ello, es necesario:

Coordinaciones Estatales

- Llevar un registro interno de cómo se utilizan los recursos, a qué apartados se asignan y con qué criterio; por qué los recursos se concentran en algunos rubros de gasto, según los propósitos del PETC, etc. Esto permitiría un ejercicio más racional y transparente de los recursos. Realizar el ejercicio de planeación inicial del ciclo escolar, a partir de la planeación estratégica propuesta para las CEPETC, será una estrategia fundamental para prever lo necesario en el ejercicio de los recursos.
- Fomentar la participación de la Asociación de Padres de Familia en la vigilancia del ejercicio de los recursos. Este mecanismo ha dado excelentes resultados en el proceso de rendición de cuentas, transparencia y corresponsabilidad en programas como ACAREIB y PEC.

2.4.3 Apoyar en la gestión de los alimentos vespertinos

En las escuelas donde funciona el Programa de Desayunos Escolares del DIF ha mejorado la alimentación de los niños que anteriormente, por falta de recursos económicos de las familias, llegaban a la escuela sin desayunar o en el recreo sólo comían alimentos chatarra. Aunque el PETC tiene objetivos distintos de programas asistenciales como los del DIF, la alimentación por la tarde es un aspecto clave para que los niños estén en condiciones óptimas de participar en la ampliación de la jornada escolar. Para apoyar su gestión es necesario:

Coordinaciones Estatales

- Establecer convenios institucionales con los DIF estatal y municipales, así como con otras dependencias públicas o privadas para conseguir apoyo en alimentación o equipamiento de cocinas y comedores.
- Considerar contextos escolares más marginados para la asignación de los recursos en el rubro de gastos "Servicios para alimentación de alumnos y docentes". Promover mecanismos de corresponsabilidad con la comunidad escolar para cubrir la alimentación, así como opera el Programa de Desayunos Escolares del DIF.

Escuelas de Tiempo Completo

- Establecer convenios institucionales con el DIF municipal y con otras dependencias públicas o privadas para conseguir apoyo en la alimentación de la tarde.

Las primarias adscritas al Programa de Desayunos Escolares del DIF pueden aprovechar la infraestructura (en cocinas y/o comedores) y la organización comunitaria con los desayunos para que los padres de familia compren de manera colectiva la despensa de los alimentos de la tarde, y sean quienes los elaboren. Esto bajaría el costo material y generaría una mayor participación social de la comunidad en la operación del PETC.

3.

Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a población infantil migrante

3. Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a población infantil migrante

Samuel Salinas Álvarez

1. Principales resultados

La Escuela de Tiempo Completo constituye una oportunidad de equidad educativa para la población infantil migrante porque está comenzando a reducir eficazmente la importancia de los factores socioeconómicos en el logro educativo de los estudiantes.

Éste es el principal resultado del estudio de caso realizado en junio de 2009, en escuelas del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)[1] que atienden a niños de familias jornaleras agrícolas migrantes. El objetivo fue documentar el modo en que se interpretan las Líneas de Trabajo del PETC en estas escuelas, y formular recomendaciones para la adecuación del Programa a las necesidades educativas normativas y específicas de esta población.

El estudio se llevó a cabo en tres entidades: Baja California Sur donde las 17 escuelas PRONIM existentes se incorporaron al PETC en el ciclo escolar 2008-2009; en escuelas PRONIM de Nayarit en proceso de incorporación al PETC; y en escuelas PRONIM de Hidalgo. Con fines comparativos, se visitaron primarias generales incorporadas al PETC ubicadas en zonas de concentración de jornaleros agrícolas migrantes en Nayarit y en Hidalgo.

El proceso de investigación se inscribe en un conjunto de esfuerzos institucionales y de la sociedad civil para comprender la compleja problemática que enfrenta la población infantil migrante y los desafíos que implica su movilidad para la prestación del servicio educativo.

Los resultados de este estudio se agrupan en cuatro apartados: Agentes que participan, Aspectos pedagógicos, Gestión escolar e Infraestructura y equipamiento.

En el apartado referido a los Agentes que participan, se destaca el papel de las Coordinaciones Estatales del *Programa Escuelas de Tiempo Completo* y del PRONIM en la instauración y operación de la jornada ampliada; el modo en que los docentes (muchos de ellos con funciones directivas) han interpretado las Líneas de Trabajo del PETC; la vinculación de la jornada ampliada con las necesidades educativas normativas y específicas de la infancia migrante; y el involucramiento de las familias de los alumnos y los productores agrícolas en la ETC.

[1] Nota del autor: Actualmente el servicio educativo a población infantil migrante se brinda a través del CONAFE y del *Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes* (PRONIM) de la Subsecretaría de Educación Básica. Se estima que en conjunto ambas instituciones tienen una cobertura de 7 por ciento de la demanda potencial de educación primaria de la población infantil migrante.

Sobre los resultados del ámbito pedagógico, se pone énfasis en el modo en que se ha interpretado en las aulas la articulación de las Líneas de Trabajo del PETC a partir de la priorización del desarrollo de los contenidos curriculares para atender una de las necesidades educativas de la infancia migrante.

Por último, se observa cómo el PETC fortalece el trabajo de gestión escolar, la infraestructura y el equipamiento disponible, en un contexto en el que la precariedad es el rasgo predominante del servicio educativo que se brinda a la infancia migrante.

1.1 Agentes que participan

Coordinaciones Estatales del PETC y del PRONIM

La estrecha colaboración entre las Coordinaciones Estatales del PETC y el PRONIM es factor clave para el éxito en la instauración del PETC en la modalidad migrante. Esta coordinación requiere no solamente colaboración en aspectos administrativos y de gestión, sino que demanda también la construcción de un enfoque compartido sobre el sentido de las ETC, las formas de adecuación a las necesidades educativas de la infancia migrante y la armonización de las propuestas pedagógicas de ambos programas.

En Baja California Sur las Coordinaciones Estatales del PETC y el PRONIM comparten un mismo enfoque sobre el sentido y el alcance de la ETC en la modalidad migrantes, establecen acuerdos y estrategias conjuntas para optimizar el uso de los recursos con base en el marco normativo de ambos programas y tienen claramente definidas áreas de competencia en un esquema de acciones complementarias coordinadas. En Nayarit el proceso de incorporación de las escuelas PRONIM al PETC es incipiente por lo que aún no se han establecido acuerdos sobre la armonización de las propuestas pedagógicas de ambos programas.

El acceso de las Coordinaciones Estatales del PETC y el PRONIM a niveles de mandos superiores en las Secretarías de Educación Pública en los estados contribuye al éxito del Programa, pero no lo determina. En dos de las entidades visitadas observamos un nivel de gestión de las Coordinaciones Estatales del PETC y del PRONIM con mandos superiores de las Secretarías de Educación Pública locales; sin embargo el nivel de instauración de la jornada ampliada en la modalidad migrantes avanza con ritmos muy diferentes en cada entidad.

La estrecha coordinación entre el PETC y el PRONIM contribuye eficazmente a ampliar la cobertura en la atención educativa a la infancia migrante. A nivel nacional se brinda atención educativa específica solamente al 7 por ciento de la demanda potencial de educación primaria de niños migrantes.

En una de las entidades visitadas observamos que para el ciclo escolar 2009-2010, las Coordinaciones del PETC y el PRONIM han diseñado, de común acuerdo y con el apoyo de la estructura operativa de la Secretaría de Educación de la entidad federativa (particularmente de los supervisores), una estrategia para incorporar escuelas primarias generales al PETC en zonas de atracción de jornaleros agrícolas mediante un proyecto que tome en cuenta las necesidades educativas de la infancia migrante y cuente con el apoyo de otras instancias del gobierno local. Esta experiencia puede ser muy útil para la indispensable ampliación de la cobertura del PRONIM con el apoyo del PETC en otras entidades.

Directores de escuela y maestros frente a grupo

En las primarias migrantes del PRONIM predomina la organización multigrado unitaria o bidocente, de modo que por lo menos treinta por ciento de los maestros de migrantes asumen también la función directiva como responsables frente a grupo. No detectamos que esta doble función repercuta en la atención educativa que brindan a sus alumnos. En ninguna de las escuelas visitadas observamos ausentismo de los maestros. Los docentes que trabajan con la infancia migrante reciben salarios que son, en promedio, 50 por ciento más bajos que el salario de un maestro de primaria general recién ingresado.

Detectamos una gran desigualdad en la comprensión del sentido de la jornada ampliada en las entidades visitadas. En tanto que en uno de los estados se está viviendo solamente como una ampliación del horario, en otra se está entendiendo como una oportunidad de diversificar las situaciones de aprendizaje, orientada al fortalecimiento del desarrollo de los contenidos curriculares. En todas las escuelas PRONIM visitadas observamos un compromiso de los docentes con el aprendizaje de los niños y una disposición afectiva muy positiva.

El carácter multigrado, predominantemente unitario o bidocente, y el aislamiento y la dispersión de las escuelas migrantes, representan un obstáculo al trabajo colegiado sistemático de los maestros, uno de los rasgos importantes de las ETC. Actualmente la posibilidad de compartir experiencias se concentra en los periodos de capacitación al inicio del ciclo escolar.

Aunque se detectó en las tres entidades visitadas la intención de visibilizar la diversidad lingüística presente en las aulas, los maestros requieren apoyo en el desarrollo de competencias docentes interculturales para el trabajo en aulas multilingües.

En ninguna de las escuelas migrantes visitadas se está trabajando sistemáticamente la Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales. Esta situación contrasta con las primarias generales incorporadas al PETC ubicadas en zona de atracción de jornaleros agrícolas, donde pudimos constatar que se está trabajando sistemáticamente el aprendizaje de inglés con el apoyo de personal especializado.

Alumnos

A nivel nacional alrededor de 49 de los niños de familias jornaleras agrícolas son hablantes de lenguas indígenas. Se ha registrado una tendencia al incremento de la migración interna de jornaleros indígenas. Por ejemplo, en el Valle de Vizcaíno, Baja California Sur, el porcentaje de población de 5 años y más, hablante de una lengua indígena, era 45 en 1998, porcentaje que se elevó a 60 en 2003.

Los índices de rezago educativo en la población infantil migrante son altos. Por ejemplo, en noviembre de 2008, en las escuelas PRONIM de Baja California Sur, 62 por ciento de los estudiantes inscritos estaban cursando el 1° y el 2° grados de primaria, y los estudiantes extra-edad representan 20 por ciento de la matrícula. El rezago educativo está estrechamente vinculado al trabajo infantil en campos agrícolas.

En este contexto, las necesidades educativas normativas de la infancia migrante están definidas por el desarrollo de las competencias curriculares. Además presentan necesidades educativas específicas, entre las que destaca el desarrollo del bilingüismo (español y su lengua materna).

Hay un nivel muy diferente de habituación a la jornada ampliada en las dos entidades donde se ha iniciado la incorporación al PETC. En una entidad observamos un alto nivel de familiaridad de alumnos y docentes, y un fuerte interés de los niños en permanecer en la escuela, ya que se retiraban después de iniciados los recesos y regresaban antes de que concluyeran, para charlar con sus maestros y compañeros y utilizar las computadoras o los juegos de mesa disponibles en el aula. En otra entidad observamos que los niños comenzaron a retirarse del aula alrededor de la una de la tarde (la jornada termina a las tres), entraron y salieron durante la jornada y mostraron un gran cansancio hacia las últimas horas.

Aunque aún no se cuenta con datos para evaluar los resultados de la jornada ampliada en la modalidad migrantes, en una de las entidades visitadas se pudo observar que el incremento del tiempo de contacto educativo está permitiendo concluir exitosamente el aprendizaje de la lecto-escritura, mejorar la acreditación del aprendizaje e incrementar la certificación de los estudios.

Padres de familia

Las familias jornaleras agrícolas tienen largas jornadas laborales lo que obstaculiza su participación cotidiana en las ETC de la modalidad migrantes. En ninguna de las entidades visitadas observamos su involucramiento en la escuela. Los docentes informaron que se hacen juntas para firmar la boleta y que, al instaurar la jornada ampliada hubo reuniones para informar sobre los objetivos del nuevo horario escolar.

Detectamos que la percepción del sentido de la ETC entre las familias de los niños migrantes es débil. Uno de los padres de familia, que también se encarga de organizar y trasladar cuadrillas de trabajadores y está en estrecho contacto con las docentes en una de las escuelas visitadas, solamente nos dijo que los maestros "trabajan también por las tardes".

A pesar de este escaso involucramiento, se pudo apreciar un mayor respeto por el horario escolar en las ETC de una de las entidades visitadas, donde la jornada ampliada transcurrió sin interrupciones. En contraste, ahí donde la instauración de la jornada ampliada es incipiente, observamos que hermanos mayores o familiares irrumpen en el salón de clase para llevarse a las niñas para que auxilien en las labores domésticas o en el cuidado de los bebés, lo que es consistente con otras observaciones realizadas por el investigador en escuelas migrantes de otras entidades en estudios anteriores.

Otros agentes que participan: productores agrícolas

En las escuelas primarias para migrantes los productores agrícolas tienen un papel destacado, dado que el servicio se instala con frecuencia en terrenos propiedad privada de los empresarios. La actitud de los productores agrícolas hacia las primarias para migrantes va desde obstaculizar

la instalación del servicio hasta apoyarlo por completo, según lo observamos en las escuelas para migrantes de las entidades visitadas.

A pesar de las diferencias en el contexto en el que operan, las ETC de la modalidad migrantes en Baja California Sur han conseguido un nivel homogéneo de instauración y operación de la jornada ampliada, lo que indica un avance en materia de equidad educativa, al reducir la importancia de los factores socioeconómicos en el logro de los propósitos escolares.

En Nayarit, la industria tabacalera ha creado los Centros Florece que brindan educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como alimentos y asistencia a los niños de familias jornaleras indígenas wixaritari y naya'ari (huicholes y coras) en un horario de 8 a 15 horas. Sin embargo el periodo de atención es en promedio de 25 días lectivos, muy corto para el logro de propósitos educativos.[2]

En el estado de Hidalgo, los jornaleros agrícolas migrantes trabajan para pequeños productores, por lo que resulta muy difícil obtener cualquier tipo de apoyo a las escuelas migrantes. En esta entidad las posibilidades de conseguir ayuda para instaurar y operar la ETC radican principalmente en la Secretaría de Educación del estado y en los programas para población vulnerable de SEDESOL.

1.2 Aspectos pedagógicos

Líneas de Trabajo del PETC

En las ETC de la modalidad migrante, las Líneas de Trabajo Arte y cultura, Recreación y desarrollo físico y Uso didáctico de las TIC se articulan en torno a la Línea Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares. El propósito central es duplicar el tiempo de atención educativa, ya que los calendarios escolares agrícolas tienen una duración de entre tres y cuatro meses y entre 300 y 400 horas efectivas de clase.

Destaca el uso didáctico y recreativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto de las computadoras como de teléfonos celulares y Enciclomedia en algunas ETC migrantes. En una de las entidades visitadas todas las ETC migrantes han sido equipadas con computadoras (entre 4 y 10), suficientes para ser utilizadas por los estudiantes en parejas o individualmente. Observamos que los niños están familiarizados con el uso de las computadoras y han desarrollado habilidades para la búsqueda y selección de información. Constatamos también, en una de las escuelas, una utilización libre, con fines recreativos, en un segmento de la jornada ampliada. En otra de las escuelas se observó un uso creativo de las TIC con la producción de un programa de televisión utilizando clips de videos grabados con celulares, el programa incluyó una presentación en mixe y en español.

Nada más una de las escuelas visitadas cuenta con Enciclomedia. Las docentes reunieron a los dos grupos de la escuela para una sesión conjunta en la que se abordaron temas de nutrición con un buen manejo interactivo de un material producido en España sobre menús escolares. Aunque las ETC migrantes no están brindando alimentos a los estudiantes, se observaron sesiones relacionadas con el tratamiento de contenidos de la Línea Vida saludable.

[2] Nota del autor: Un análisis de la estadística de atención en un *Centro Florece* durante el ciclo escolar agrícola de febrero a mayo de 2009 arrojó una media de 25 días de asistencia por alumno con un intervalo de 1 a 54 días.

Respecto a la enseñanza de lenguas adicionales, se ha dejado la opción a los maestros en libertad de trabajar esta Línea de Trabajo. Sólo en una escuela observamos una breve sesión de trabajo con vocabulario básico en inglés.

Planeación de clases y diversificación de situaciones de aprendizaje

En las ETC de la modalidad migrante, toda la jornada escolar, desde la primera hasta la última hora, se destina al desarrollo de contenidos curriculares. En las ETC migrantes observamos una gran diversificación de las situaciones de aprendizaje, con actividades de corta duración, atractivas para los niños, apoyadas en el uso didáctico de las TIC y en abundante material didáctico. En las escuelas PRONIM en proceso de incorporación al PETC que ya funcionan con un horario ampliado de 8 a 15 horas o en aquéllas que aún no se incorporan, se observó una menor diversificación de las situaciones de aprendizaje y mayor cansancio y desinterés de los niños hacia el final de la jornada. Como predominan las escuelas multigrado, la planeación de las clases se hace con base en la definición de un tema integrador y la realización de actividades diferenciadas por grado. Los temas integradores se eligen a partir de la Propuesta Nacional del PRONIM, la cual se basa en una selección y jerarquización de contenidos curriculares organizados en cinco módulos.

Dado que los niños se incorporan a la escuela migrante en cualquier momento a lo largo del ciclo escolar agrícola, y que muchos de los alumnos carecen de boleta de calificaciones u otro documento de acreditación, los docentes aplican un diagnóstico académico para evaluar conocimientos y habilidades. A partir de la información que arroja este instrumento, el docente ubica al estudiante en un grado específico. No detectamos la aplicación de diagnósticos de bilingüismo en español y en lengua materna, aunque en todas las escuelas PRONIM visitadas encontramos población indígena. La carencia de información sobre los niveles de bilingüismo de los estudiantes, y el hecho de que los diagnósticos académicos reporten básicamente la adquisición de conocimientos y no el desarrollo de competencias, representa un obstáculo para el mejor aprovechamiento de la jornada regular y de la jornada ampliada.

En las escuelas PRONIM visitadas en las tres entidades donde pudimos observar una jornada regular, encontramos que los docentes enfatizan la actividad de los niños, promueven el trabajo en equipo y orientan la docencia al logro de desempeños y a la producción de evidencias de los resultados del aprendizaje. Éste es un cambio importante en las prácticas educativas, más orientado al desarrollo de competencias de los alumnos y menos centrado en la actividad lectiva del docente. La diferencia entre las escuelas migrantes incorporadas al PETC respecto de aquéllas que están en un proceso incipiente de incorporación, es que en las primeras los docentes cuentan con un repertorio más amplio de situaciones de aprendizaje, dado que están integrando intencionalmente aspectos de arte y cultura, recreación y, especialmente, el uso didáctico de las TIC.

Uso y aprovechamiento de material y equipo para el aprendizaje

En las escuelas migrantes visitadas en las tres entidades observamos abundante material didáctico, libros de texto suficientes para los alumnos[3], bibliotecas de aula y, en algunas, pequeñas ludotecas.

[3] Nota del autor: Hasta hace algunos años las escuelas migrantes tenían el problema de que no recibían libros de texto gratuitos con oportunidad y en número suficiente. Fue importante constatar en todas las escuelas visitadas en las tres entidades que este problema se ha resuelto en los dos últimos años.

Sin embargo, observamos diferencias en las estrategias de utilización del material disponible, siendo más ágiles y variadas en las ETC migrantes que están articulando intencionalmente las diversas Líneas de Trabajo del PETC en torno al fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares.

En las escuelas migrantes es común observar que los docentes cuentan con material didáctico que compran con sus recursos, por ejemplo El Libro Mágico, utilizado para el aprendizaje de la lecto-escritura y libros de editoriales comerciales con ejercicios, contenido y actividades para el aprendizaje de las matemáticas o el conocimiento del medio.

Formación docente

En todas las escuelas PRONIM observamos un alto nivel de desempeño profesional de los docentes y un buen nivel de formación con perfiles adecuados en las ETC afines a la labor educativa. En las ETC migrantes detectamos una adecuada capacitación de los docentes respecto de la articulación de las Líneas de Trabajo del PETC en torno a la prioridad del fortalecimiento del aprendizaje y un buen nivel de percepción de los desafíos y las oportunidades que abre la jornada ampliada.

Aunque entre los maestros que trabajan con la infancia migrante en las tres entidades estudiadas hay la disposición a visibilizar las lenguas maternas indígenas, no cuentan con capacitación ni programas de trabajo para la docencia en aulas multilingües. Pensar la migración es una de las necesidades educativas específicas de la infancia migrante. La migración está incorporada al diseño curricular de la propuesta pedagógica de PRONIM. En todas las escuelas PRONIM visitadas en las tres entidades observamos que el tema está presente de diversas maneras. Por ejemplo, tanto alumnos como docentes hacen referencia a las comunidades de origen en las diversas asignaturas.

1.3 Gestión escolar

Forma en que está organizada la ETC. Duración de la jornada escolar

En las ETC migrantes ya instaladas, la jornada escolar inicia a las 8 de la mañana y concluye a las 4 de la tarde. Se hace un receso entre 1 y 2 de la tarde[4] para que los alumnos vayan a sus cuartos a comer. El recreo es de las 10:30 a las 11. Toda la jornada se destina a fortalecer el aprendizaje sobre los contenidos curriculares con una diversificación de situaciones de aprendizaje apoyada en las Líneas de Trabajo Arte y cultura, Recreación y desarrollo físico y Uso didáctico de las TIC.

En las primarias PRONIM en proceso de incorporación al PETC la jornada inicia a las 8 de la mañana y concluye a las 3 de la tarde. Toda la jornada se dedica al desarrollo de contenidos curriculares. En una de las entidades visitadas, la jornada de las escuelas PRONIM es vespertina y está prevista para iniciar a las 4 de la tarde; a partir de esa hora los niños van llegando al aula después de trabajar en los campos agrícolas.

En las primarias PRONIM predomina la organización multigrado, unitarias y bidocentes. Uno de los maestros tiene funciones directivas bajo la denominación de "responsable de la escuela". Los docentes con funciones directivas no reciben un pago adicional por estas tareas. En las primarias bidocentes de una de las entidades visitadas se agrupa a los estudiantes de 1° y 2° grados en un grupo

[4] Nota del autor: En las escuelas migrantes en proceso de incorporación el horario es de 8 a 15 horas.

y a los alumnos de 3° a 6° grados en otro grupo. En algunas primarias migrantes incorporadas al PETC observamos que los docentes reúnen a todos los estudiantes para realizar actividades relacionadas con las Líneas de Trabajo Arte y cultura, Vida saludable, Uso didáctico de las TIC.

Instrumentos o recursos (planeación de la escuela, seguimiento y evaluación)

En las ETC de la modalidad migrantes visitadas no detectamos proyectos o planes de escuela para la organización y la gestión del tiempo en la jornada ampliada. Sin embargo, en todas las primarias del PRONIM incorporadas o en proceso de incorporación al PETC se observó planeación diaria de clases con base en la jornada ampliada. En una de las entidades visitadas observamos una estrecha colaboración de la CEPETC para la definición de instrumentos y estrategias de planeación, seguimiento y evaluación del PETC en la entidad, lo que se refleja en una mejor operación de la jornada ampliada en las escuelas.

En Baja California Sur se ha hecho un plan estratégico para el crecimiento de la cobertura de las ETC migrantes en el ciclo 2009-2010 y se están haciendo diagnósticos de infraestructura por escuela. Del mismo modo, las primarias generales por incorporarse están formulando un proyecto integral titulado: *Escuelas de Tiempo Completo* dirigido a la atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes. Este proyecto incluye la enseñanza de inglés, la dotación de equipo de cómputo y el uso didáctico de las TIC, alimentación saludable –incluyendo dar alimentos a los alumnos–, trabajo sistemático en arte y cultura, así como en desarrollo físico, participación de la comunidad y fortalecimiento del aprendizaje mediante estrategias de estudio y tareas asistidas.

El PRONIM expide una boleta de calificaciones con un diseño específico autorizado por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). En coordinación con CONAFE, la Subsecretaría de Educación Básica puso en marcha el Sistema Nacional de Control Escolar de la Población Migrante (SINACEM) con el objetivo de compartir información sobre las trayectorias escolares de la población migrante y reducir la fragmentación de la experiencia escolar[5].

Detectamos información de la prueba ENLACE en primarias migrantes sólo para la aplicación 2009 y sólo en una de las entidades visitadas. Las escuelas obtuvieron puntajes en un intervalo que va de 347 a 535 puntos. En 35 por ciento de las aplicaciones se consideró que los resultados no fueron significativos. La prueba se aplicó en español a estudiantes cuya lengua materna, en la mayoría de los casos, es indígena. No se detectaron estrategias o instrumentos específicos para la evaluación y el seguimiento de los resultados vinculados a la puesta en marcha y operación de la jornada ampliada.

Formación docente (capacitación y acompañamiento)

Antes de iniciar el periodo de atención educativa del ciclo escolar agrícola, los maestros de las primarias migrantes reciben capacitación centrada en el modelo educativo de PRONIM, que incluye el enfoque intercultural. En las primarias PRONIM incorporadas al PETC esta capacitación incluye información y estrategias sobre las Líneas de Trabajo de la ETC y su articulación en torno al fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares. La capacitación que reciben los docentes de PRONIM no incluye el desarrollo de competencias docentes para el trabajo en aulas multilingües, indispensable para el diagnóstico de niveles de bilingüismo y la formulación de programas individuales de aprendizaje.

[5] Nota del autor: Al momento de escribir este documento (noviembre de 2009), el acceso a las bases de datos del SINACEM está suspendido.

La dispersión y el aislamiento de las primarias PRONIM, las restricciones de transporte (vehículos y combustible), y la carencia de personal para brindar asesoría, implica un enorme desafío para el acompañamiento institucional al trabajo docente. En la mayoría de los estados, las escuelas PRONIM se agrupan por regiones agrícolas.

En una de las regiones visitadas, las escuelas PRONIM incorporadas al PETC están agrupadas, para fines de supervisión, asesoría y acompañamiento, en dos grandes regiones. El coordinador estatal se encarga personalmente de brindar asesoría a los docentes de la región centro y sur, ya que no se cuenta con personal contratado por el Programa para brindar este acompañamiento.

La organización multigrado, predominantemente unitaria y bidocente, junto con la dispersión y el aislamiento de las escuelas, impide el trabajo colegiado de los maestros en las escuelas primarias migrantes incorporadas al PETC. Observamos en las ETC bidocentes de la modalidad migrante, una amplia colaboración entre los maestros y una buena coordinación pedagógica para la realización de actividades con todos los estudiantes de la escuela, pero no detectamos un trabajo colegiado sistemático.

Programas, apoyo o servicios con que cuenta la escuela

Además del PETC en la modalidad migrantes, en las primarias visitadas no detectamos otros programas, apoyos o servicios adicionales de educación pública. Los docentes no califican para recibir apoyo como el que se ofrece a través de los Programas Compensatorios de CONAFE.

En las aulas encontramos material educativo proporcionado por el proyecto FOMEIM[6], que operó entre 2003 y 2006.

Vinculación con otras instancias y apoyo institucional

A través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) se ofrecen apoyos económicos a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas con el objetivo de desalentar el trabajo infantil en los campos. En 2007, el PAJA perdió especificidad y fue incorporado a las estrategias generales de SEDESOL de atención a grupos vulnerables.

1.4 Infraestructura y equipamiento

Instalaciones (características de los espacios físicos y estado de conservación)

En general las escuelas para migrantes operan en aulas precarias, construidas y techadas con láminas de cartón, asbesto o metal, con piso de tierra o, en el mejor de los casos, de cemento; con ventilación e iluminación deficientes, sin aire acondicionado –indispensable en los climas extremosos— ni servicios sanitarios, en ocasiones sin energía eléctrica o agua potable; sin barda perimetral, ni espacios acondicionados para la recreación y el deporte o áreas verdes. En las escuelas migrantes de las tres entidades visitadas observamos una situación muy heterogénea en materia de infraestructura.

[6] Nota del autor: El proyecto *Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes* (FOMEIM) fue una plataforma de coordinación interinstitucional que operó entre 2003 y 2006, encabezada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP.

En las escuelas PRONIM incorporadas al PETC, se ha optimizado la utilización de los recursos de ambos programas para mejorar las aulas, en muchos casos con el apoyo de los productores agrícolas. Las escuelas visitadas para este estudio cuentan con una o dos aulas con piso de cemento, techo de loza y paredes de ladrillo, están adecuadamente iluminadas y ventiladas, tienen mobiliario suficiente y adecuado; están ambientadas con material didáctico que los niños usan frecuentemente, y todas tienen entre 4 y 10 computadoras. Una de las escuelas cuenta con un aula móvil con instalaciones de aire acondicionado y conexiones eléctricas para las computadoras. Otra de las escuelas cuenta con cancha deportiva. Observamos en las tres entidades visitadas que los docentes de las escuelas migrantes asumen como una tarea propia el mejoramiento físico de las aulas, haciendo gestiones con los productores agrícolas e incluso destinando sus propios ingresos para hacer pequeñas reparaciones. En una de las entidades visitadas las docentes han comenzado a plantar árboles con el apoyo del productor agrícola, de los niños y de sus familias, para hacer una cortina rompe-viento que disminuya las polvaredas.

Aunque la infraestructura de las escuelas migrantes ha mejorado en los últimos años, todavía es muy grande la brecha en comparación con las primarias generales. En dos de las entidades visitadas detectamos primarias generales funcionando en edificios debidamente construidos y equipados, localizadas a corta distancia de las precarias aulas para migrantes. En una de las entidades se observaron óptimas instalaciones educativas cerradas y vacías en el turno vespertino, a menos de doscientos metros de distancia de escuelas para migrantes con aulas techadas con láminas de asbesto, sin cristales en las ventanas y con escasa iluminación. Todos los docentes de las escuelas primarias migrantes visitadas en las tres entidades comentaron que se requiere mejorar la infraestructura. Las necesidades de mejora incluyen pisos, paredes de ladrillo, techos de loza, ventanas y puertas adecuadas, mejoras en la iluminación y la ventilación, particularmente la instalación de ventiladores o aire acondicionado en climas extremosos, construcción de más aulas, canchas deportivas y bardas perimetrales.

Aunque reconocieron la importancia de trabajar la Línea Vida saludable en la parte que corresponde a la alimentación de los alumnos al mediodía, varios de los docentes entrevistados identificaron como un obstáculo para la prestación del servicio de alimentos la inexistencia de espacios adecuados para instalar la cocina y el comedor. Observamos que las escuelas migrantes visitadas en las tres entidades están cerca de los cuartos donde viven temporalmente los jornaleros agrícolas. En todos los campamentos y albergues hay energía eléctrica y en varios cuartos hay estufas de gas e incluso refrigeradores. En uno de los campamentos hay un pequeño restaurant con mesas y bancos de mampostería para unas cuarenta personas.

Equipamiento

Sólo una de las escuelas migrantes incorporadas al PETC visitadas cuenta con Enciclomedia que es utilizada por la docente con agilidad y seguridad, tanto para las actividades de aprendizaje de su grupo multigrado de 3° a 6° como para las sesiones conjuntas con todos los estudiantes de la escuela, en las que se abordan contenidos sobre nutrición e higiene, derechos humanos y otros temas.

Gracias a la optimización en el uso de los recursos del PRONIM y el PETC, todas las escuelas migrantes de tiempo completo en una de las entidades visitadas recibieron al inicio del ciclo 2008-2009, una computadora portátil para fortalecer el trabajo educativo y administrativo. Observamos

que los docentes se apoyan en este equipo para elaborar material educativo, incluyendo videos, registrar las evaluaciones, llevar el control escolar y preparar informes. En todas las escuelas migrantes incorporadas al PETC hay computadoras en número suficiente para ser utilizadas por los niños en parejas o individualmente, con fines didácticos o recreativos. El software instalado es muy básico y solamente se cuenta con la enciclopedia Encarta para obtener información. Las escuelas migrantes carecen casi todas de una conexión permanente a Internet.

En general se observó suficiente mobiliario en todas las escuelas migrantes, aunque el estado de conservación es muy heterogéneo. Predominan los mesa-bancos y prácticamente no se observó la existencia de mesas y sillas que faciliten el trabajo en equipo y la elaboración de productos colectivos, esencial en el enfoque de desarrollo de competencias adoptado para la educación primaria.

Material didáctico

En las escuelas migrantes incorporadas al PETC se observó abundante material didáctico, una adecuada ambientación en los salones de clase, biblioteca de aula, juegos de mesa y material para actividades artísticas. Al inicio y a la mitad del ciclo escolar agrícola se entrega a los docentes un paquete de material (hojas, plumones, ejercicios, exámenes, etcétera).

En las escuelas migrantes visitadas en las tres entidades observamos un buen nivel de conservación del material didáctico, libros y juegos disponibles. En los años recientes se distribuyó en todas las escuelas migrantes abundante material didáctico. En algunas escuelas encontramos material didáctico importado, con contenidos desfasados de las necesidades educativas normativas y específicas de la infancia migrante. En una escuela observamos material didáctico elaborado en lengua indígena (mixteco) por la docente. En esta misma escuela observamos mobiliario y libros de texto embodegados en un anexo al aula donde trabajan los tres grupos. La movilidad de los niños migrantes complica el trabajo de planeación y distribución de libros de texto y mobiliario, ya que en muchas entidades se tiene que hacer una estimación al inicio del ciclo escolar agrícola sobre el número de niños que se espera atender.

2. Estrategias y recomendaciones

La ETC constituye una oportunidad de equidad educativa para la infancia migrante, que puede potenciarse mediante la adecuación de las Líneas de Trabajo del PETC y las formas de organización y funcionamiento de las escuelas migrantes, de modo que respondan a las necesidades educativas específicas de los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes. A continuación se exponen recomendaciones y estrategias derivadas del estudio realizado en junio de 2009 en escuelas PRONIM incorporadas o en proceso de incorporación al PETC.

Las recomendaciones y estrategias de este documento recuperan las lecciones aprendidas durante el trabajo de campo, de las experiencias de colaboración de las Coordinaciones Estatales, de la observación de la práctica docente de los maestros y del aprovechamiento y disfrute de la jornada ampliada por parte de los estudiantes y de la relación que los productores agrícolas establecen con la escuela migrante.

Este conjunto de estrategias y recomendaciones se encuadra en el marco normativo y de políticas públicas relevantes para la atención educativa de la infancia migrante e indígena, y recupera

diversos esfuerzos de investigación e intervención educativa realizados por instituciones públicas y organizaciones universitarias y de la sociedad civil para lograr la equidad educativa para los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Las recomendaciones y estrategias están agrupadas en los ámbitos: Agentes que participan, Aspectos pedagógicos, Gestión escolar e Infraestructura y equipamiento.

2.1 Agentes que participan

Coordinaciones Estatales

Construcción en talleres, con la participación de coordinadores y equipos académicos de PETC y PRONIM, de la estrategia estatal para la instauración y operación de la jornada ampliada en la modalidad migrantes.

El diseño conjunto de la estrategia estatal puede permitir:

- Que ambos programas compartan experiencias y que en el producto de los talleres estén representadas y sean consideradas las expectativas, deseos y propósitos de ambos equipos en el marco normativo común de equidad educativa; las necesidades educativas específicas de la infancia migrante; la duración de los ciclos escolares agrícolas; la interpretación específica del currículo de educación primaria para migrantes; y la experiencia de diversificación de situaciones de aprendizaje, gestión escolar, evaluación y seguimiento de las ETC, entre otros aspectos.

- La optimización en el uso de los recursos de ambos programas atendiendo el marco normativo presupuestal (Reglas de Operación de PRONIM y PETC); un modelo conjunto de formación docente para la instauración de la jornada ampliada; y un fortalecimiento de la capacidad de gestión de ambos programas ante las autoridades educativas, los grupos sociales en los campamentos y otros grupos que participan, entre ellos los productores y las organizaciones de la sociedad civil.

Las ETC pueden dar un fuerte impulso al incremento en la cobertura de atención educativa a la infancia migrante. Esto requiere del diseño conjunto de estrategias de diagnóstico y selección de las escuelas por incorporar en las que, además de las Coordinaciones Estatales del PRONIM y del PETC, participen la estructura de supervisión y las autoridades educativas locales y regionales de las Secretarías y los Institutos de Educación Pública de las entidades federativas, en un programa que aproveche las enseñanzas de las estrategias de integración existentes en el sistema educativo mexicano.

Directores de escuela y maestros frente a grupo

Dado que en las escuelas que atienden a la infancia migrante predomina la organización multigrado unitaria y bidocente, es conveniente que las estrategias de diagnóstico, implementación, operación y evaluación de las ETC en la modalidad migrante consideren la doble función directiva y docente.

El diseño de estrategias por escuela debe reflejar las expectativas, los deseos, los propósitos de los maestros, así como su formación y su experiencia profesional. Construir proyectos

asistidos por los equipos académicos de ambos programas puede garantizar, sobre la base de una estrategia estatal consensuada, atender la diversidad de situaciones que se presentan en las escuelas.

Es fundamental que los docentes se apropien de la propuesta pedagógica de la jornada ampliada mediante una interpretación de sus Líneas de Trabajo en la que se ponga en juego la percepción que los maestros tienen sobre las necesidades educativas y normativas específicas de la infancia migrante.

Considerando el aislamiento y la dispersión de las escuelas que atienden a la población migrante, incrementar al máximo la conectividad de las ETC de la modalidad migrantes puede ser útil para facilitar el trabajo colegiado a distancia.

Alumnos

La instauración, operación y seguimiento de las *Escuelas de Tiempo Completo* migrantes debe considerar las expectativas, deseos y, desde luego, las necesidades educativas específicas de la infancia migrante. Las ETC pueden apoyar a los niños para generar nuevas inquietudes mediante la ampliación de las opciones de conocimiento y la construcción de una nueva percepción de la escuela como un espacio de aprendizaje con los docentes, con sus compañeros, con el entorno inmediato y con las comunidades de origen.

Las ETC en la modalidad migrante pueden potenciar la participación de los niños mediante la constitución de comités rotativos que atiendan Líneas específicas; por ejemplo, el comité de intérpretes y traductores, que funcione como asistente lingüístico del colectivo escolar para visibilizar y usar las lenguas indígenas; el comité de alimentación saludable, que asista en la administración de recursos y participe en la determinación de menús, y el comité de TIC, que opere las aulas en jornada ampliada para la comunidad.

Padres de familia

Es importante construir —con las familias de los niños migrantes— la percepción integral de la ETC como un espacio de diversificación de situaciones de aprendizaje, y no solamente como una extensión del horario escolar. En este sentido, es importante la participación de los padres en la interpretación de las políticas educativas que sustentan al PRONIM y al PETC. Las ETC pueden incluir las expectativas, deseos y necesidades educativas específicas de las familias de los migrantes, pero también pueden ejecutar el papel esencial de la escuela de generar nuevos deseos y nuevas necesidades sentidas y expresadas a partir de la ampliación de lo que se puede conocer.

Las ETC de la modalidad migrante pueden percibirse como un espacio seguro para los niños menores, pero también pueden funcionar como una estrategia eficaz para desalentar el trabajo infantil en los campos agrícolas. Todo ello requiere que la comunicación educativa de los docentes con las familias de los estudiantes desate nuevas expectativas sobre las posibilidades de la escuela potenciada con la jornada ampliada. Las reuniones con los padres de familia para la firma de boletas pueden convertirse en oportunidades para que las familias de los alumnos experimenten la diversificación de las situaciones de aprendizaje de la ETC, transformando las juntas en talleres

conducidos por los propios alumnos, en los que los padres tengan la oportunidad de aproximarse a las TIC, recrearse, establecer relaciones interculturales, visibilizar las lenguas maternas y aprender por medio del arte.

Las jornadas laborales en los campos agrícolas constituyen un obstáculo que puede superarse al abrir las aulas migrantes a las familias de los estudiantes para propiciar la participación de los padres en las ETC después de las jornadas laborales. Esta apertura puede ser el resultado de un proceso de fortalecimiento de la capacidad de gestión de los comités de alumnos.

Otros agentes que participan: productores agrícolas

El apoyo de los productores agrícolas es importante para la instauración y operación de la jornada ampliada, pero no debe ser un factor definitivo. La estrategia de comunicación y gestión puede incorporar la experiencia de las ETC migrantes, en las entidades donde ya se ha realizado con éxito la incorporación. Es conveniente tomar en cuenta que contar con un servicio educativo de calidad para los hijos de los jornaleros agrícolas añade prestigio a la empresa y puede contribuir a la comercialización, sobre todo en mercados de exportación en los que la conciencia del consumidor va en ascenso.

Puede contribuir a una relación fluida y propositiva con los productores, la presentación sistemática de informes sobre los logros de aprendizaje de los alumnos y la mejora continua de la ETC en su conjunto, como un resultado de la inversión que hacen los empresarios en materia educativa.

2.2 Aspectos pedagógicos

Líneas de Trabajo del PETC

- Articular las Líneas de Trabajo del PETC en torno al fortalecimiento del aprendizaje de los niños migrantes sobre los contenidos del currículum. La jornada ampliada abre la oportunidad de duplicar el tiempo de atención para conseguir el desarrollo de todas las competencias que integran el Plan y los Programas de Estudio de educación primaria[7].

- Poner en marcha la Línea de Trabajo Vida saludable, incluyendo dar alimentos a los niños de familias jornaleras agrícolas. Para impulsar esta Línea se puede aprovechar la experiencia de las primarias generales de tiempo completo que ya están trabajando exitosamente en este aspecto y que se encuentran ubicadas en zonas de concentración de jornaleros agrícolas.

- Incluir en la Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales, visibilizar, usar y desarrollar las lenguas indígenas presentes en las aulas migrantes multilingües.

- Es conveniente que el uso de las TIC en las ETC migrantes adopte un enfoque de desarrollo de competencias tal que los conocimientos sobre la paquetería informática se articulen con el desarrollo de habilidades y la adquisición de destrezas en el manejo del equipo y en el procesamiento de la información, y se propicien actitudes y valores de apertura y respeto en la comunicación mediada por las computadoras y otros desarrollos tecnológicos.

[7] Nota del autor: Actualmente en las primarias migrantes se trabaja con una selección de contenidos curriculares.

La capacitación a los docentes para el uso didáctico de las TIC puede incluir el desarrollo de competencias para producir material nuevo –y adecuar material existente– para satisfacer las necesidades educativas de la infancia migrante. Es conveniente reducir la dependencia tecnológica de los docentes en materia de uso de las TIC mediante capacitación para la resolución de problemas básicos de funcionamiento de programas y equipo.

Modalidades para abordar las Líneas de Trabajo. Actividades educativas (talleres, proyectos, clubes, etcétera)

Se recomienda articular las actividades de las Líneas de Trabajo del PETC a las modalidades previstas en el Plan y los Programas de Estudio 2009, que consideran, entre otras actividades, el trabajo educativo por proyectos.

Planeación de las clases

Considerando que los niños de familias jornaleras agrícolas se incorporan y se retiran en cualquier momento a lo largo del calendario escolar agrícola, es esencial que los docentes incorporen a la planeación de sus clases en la ETC, estrategias de armonización de los programas personalizados de aprendizaje para el desarrollo de las competencias curriculares y para la atención a las necesidades específicas de la infancia migrante. Para el diseño de estos programas sería muy útil la información que se desprenda de la aplicación e interpretación de diagnósticos lingüísticos y diagnósticos de desempeño en las competencias curriculares. Esto implica dar un paso adelante en las técnicas de diagnóstico para generar instrumentos más sensibles que den cuenta de los niveles de bilingüismo de los alumnos y permitan evaluar el desempeño y no solamente el conocimiento.

La organización multigrado predominante en las escuelas migrantes, exige y abre la oportunidad, de armonizar programas personalizados de aprendizaje con propósitos colectivos orientados al logro educativo. La estrategia de planeación basada en un tema integrador con actividades diferenciadas por grado puede adaptarse sustituyendo el tema por la competencia y ensayando nuevas formas de organización de las actividades grupales más orientadas al enfoque de comunidades de aprendizaje y a la producción de evidencias del logro educativo.

Se recomienda desarrollar a lo largo de toda la jornada escolar las Líneas del PETC articuladas al fortalecimiento interdisciplinario del aprendizaje y a la diversificación de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias curriculares de educación primaria. Separar las actividades de las Líneas de Trabajo del PETC para abordarlas en la última parte de la jornada ampliada puede crear, tanto en los docentes como en los estudiantes y en sus familias, una percepción fragmentada del sentido de la ETC, y desaprovechar la oportunidad de la mejora orientada al logro educativo.

Uso y aprovechamiento de material y equipo para el aprendizaje

- Capacitar a los docentes en la resolución de problemas básicos de funcionamiento de software y hardware para reducir su dependencia de los técnicos en informática, lo que puede favorecer su confianza para alentar a los alumnos a una utilización constante y ágil

de las computadoras, impresoras, teléfonos celulares y otras herramientas de la información y la comunicación presentes en el aula.

- Interculturalizar las imágenes y los textos del material didáctico que se emplea en las escuelas migrantes, y producir material de ambientación alfabetizadora en las diversas lenguas presentes en el aula.

- Tener en las aulas multilingües carteles e imágenes con frases breves en las diversas lenguas indígenas con saludos y expresiones afectivas, instrucciones, indicaciones, numeraciones y cantidades, etcétera. Estos carteles se pueden producir con la asistencia de los alumnos y sus familias. Los textos pueden escribirse como suenan cuando no se tenga acceso a diccionarios en Internet. Lo importante es que se escriban.

Formación docente

Para el establecimiento de la ETC en la modalidad migrante sería conveniente incorporar a los programas de formación y capacitación profesional de los docenes los siguientes aspectos:

- Planeación y evaluación por competencias y diversificación de situaciones de aprendizaje en el contexto de la jornada ampliada.

- Desarrollo de competencias docentes interculturales para el trabajo en aulas multilingües.

- Uso didáctico de las TIC y resolución de problemas básicos de funcionamiento de paquetería y equipo.

- Diversificación de estrategias de comunicación con las familias de los alumnos para optimizar el apoyo educativo en la escuela y el hogar.

- Diversificación de estrategias de información a grupos sociales y productores agrícolas sobre el funcionamiento y los logros de la ETC.

2.3 Gestión escolar

Organización de la ETC y duración de la jornada escolar

Es recomendable que la ETC de la modalidad migrante funcione de 8 de la mañana a las 4 de la tarde. La jornada ampliada en escuelas que operan en turno vespertino (a partir de las 16 horas) implica riesgos considerables. Por ejemplo, que no contribuya a desalentar el trabajo infantil, que no dure lo suficiente para incrementar significativamente el tiempo de contacto educativo e incidir en la mejora del rendimiento escolar, o que presente curvas decrecientes de concentración, energía e interés hacia el final de la jornada por el cansancio de los alumnos y los docentes.

Para fortalecer las acciones a realizar en la Línea de Trabajo Vida saludable es indispensable que los docentes cuenten con la asistencia de por lo menos una persona contratada para abastecer y preparar los alimentos, y que se apoyen en los alumnos y en sus familias para administrar las cuotas de recuperación.

Instrumentos o recursos (planeación de la escuela, seguimiento y evaluación)

Es importante que la planeación de la ETC en la modalidad migrante considere la duración de los ciclos escolares agrícolas y la movilidad de los estudiantes. Para evitar cargas adicionales, se recomienda que los aspectos vinculados con la jornada ampliada se incorporen a la planeación general.

Es necesario diseñar instrumentos específicos para el seguimiento y la evaluación de resultados en la jornada ampliada, centrados en el aprendizaje de los alumnos. Estos instrumentos deben mejorar su diseño para abarcar integralmente la medición del desarrollo de competencias, y no solamente la construcción de conocimientos. Los instrumentos basados en indicadores de desempeño son preferibles a los exámenes de conocimientos. En cuanto a la realización de exámenes de conocimientos, es recomendable aplicar factores de corrección basados en el diagnóstico de bilingüismo de los estudiantes indígenas.

Es conveniente contar con listas de cotejo que permitan controlar los procesos de instauración y operación de la jornada ampliada. Estas listas de cotejo pueden derivarse del proyecto o de los planes generales de la escuela y adquirir la forma de indicadores de desempeño de la escuela en su conjunto respecto de las metas que se ha propuesto. En las juntas con padres de familia para la firma de boletas se puede incorporar la aplicación de instrumentos básicos para obtener información sobre la percepción y el grado de involucramiento de las familias de los alumnos en la operación de la jornada ampliada. Contar con la participación de los productores agrícolas o de los empleados de las empresas en las juntas de padres de familia, o bien establecer reuniones periódicas de evaluación con productores y administradores, puede contribuir tanto a mejorar el desempeño del colectivo escolar como a incrementar el involucramiento y el apoyo de los productores a la escuela.

En caso de que la ETC migrante se coordine con algún programa de SEDESOL o de otra institución que atienda población vulnerable, es conveniente incorporar temas de utilidad para estos programas en los instrumentos de evaluación y seguimiento.

Formación docente (capacitación y acompañamiento)

Se recomienda vincular la ETC migrante con los esfuerzos de ampliación de la conectividad para propiciar el trabajo colegiado de los docentes a distancia. La experiencia de los especialistas de las ETC de Nayarit puede resultar muy útil, –particularmente en las Líneas de Trabajo Arte y cultura y Recreación y desarrollo físico–, por el amplio repertorio de recursos y situaciones de aprendizaje de probada efectividad que han desarrollado en esta entidad. En este intercambio de experiencias de capacitación, las ETC Milenio (experiencia de Nayarit con la jornada ampliada) pueden aprender sobre las necesidades educativas normativas y específicas de la infancia migrante, y las escuelas migrantes, aprender de la diversidad y los enfoques para propiciar el aprendizaje a través del arte y la recreación. Se recomienda diseñar programas de capacitación que aprovechen la experiencia acumulada en ambos programas.

Programas, apoyos, o servicios con que cuenta la escuela

Para la puesta en marcha y la operación de las ETC en la modalidad migrantes conviene gestionar el concurso de los programas y las áreas correspondientes de las Secretarías y los Institutos de

Educación Pública. En esta gestión debe considerarse la duración de los ciclos escolares agrícolas y las necesidades educativas específicas de la infancia migrante.

Vinculación con otras instancias y apoyo institucional

Es recomendable que el apoyo y los servicios adicionales que se gestionen para la ETC en la modalidad migrantes se articulen a los propósitos de fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares, propicien la permanencia de los niños en la escuela y se orienten al logro de los indicadores de desempeño de las competencias previstas en los Planes y Programas de Estudio. A partir de estas consideraciones centrales conviene hacer el máximo esfuerzo para armonizar las agendas específicas de instituciones públicas, ONG y de la sociedad civil que deseen apoyar a la infancia migrante.

2.4 Infraestructura y equipamiento

Instalaciones

Las ETC de la modalidad migrantes requieren un conjunto de condiciones básicas de infraestructura y equipo: aulas de calidad y tamaño suficiente para albergar a los estudiantes (considerando que su número fluctúa a lo largo del ciclo escolar agrícola) servicios básicos de agua potable, sanitarios, drenaje, energía eléctrica, y aire acondicionado o calefacción en climas extremosos. Las aulas deben contar con puertas y ventanas que puedan cerrarse con seguridad para garantizar la integridad del equipo y el material.

Para el mejoramiento de la infraestructura puede aprovecharse la experiencia de las ETC migrantes ya incorporadas que en el ciclo escolar 2008 - 2009, quienes adquirieron aulas móviles. Estas aulas tienen la ventaja de poder ser trasladadas de un campamento a otro en caso de que el servicio educativo se suspenda. Además presentan la ventaja de contar con aire acondicionado y conexiones eléctricas para las computadoras.

En la construcción y adecuación de aulas para el funcionamiento de la ETC en la modalidad migrantes tienen un papel importante los productores agrícolas. Sin embargo, debe evitarse que la prestación del servicio de educación pública y la puesta en marcha de las ETC dependa de la actitud que adopten las empresas y los productores. La construcción, adecuación y mantenimiento de las aulas en los centros escolares para migrantes deben incorporarse plenamente en las estimaciones presupuestales de las áreas correspondientes en las Secretarías y los Institutos de Educación Pública en los estados.

Es indispensable contar con un espacio seguro, ventilado y con tomas de agua potable, servicio de energía eléctrica y de gas para la cocina. Es muy recomendable la construcción de espacios techados y cerrados para instalar los comedores, particularmente en albergues y campamentos ubicados en las cercanías de los campos agrícolas donde se utilizan intensivamente plaguicidas sintéticos neurotóxicos en aspersiones.

Equipamiento

- Dotar a los maestros por lo menos de una computadora portátil para su uso en la planeación del trabajo educativo y de una impresora por escuela.

- Dotar a la ETC de computadoras y equipo periférico en número suficiente, cuidando el gasto en consumibles.

- Garantizar la conectividad a Internet mediante la instalación de antenas en convenio con las instituciones correspondientes. La conectividad es indispensable en las escuelas migrantes, dado su aislamiento y dispersión.

- Enriquecer la paquetería instalada en las computadoras con una selección del amplio software educativo; selección en la que deben participar los maestros y para la que deben recibir capacitación. Incluir en esta selección de paquetería educativa material en lenguas indígenas. Actualmente existe en Internet material producido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, organizaciones de profesionistas y escritores indígenas, dependencias de la SEP y universidades e institutos de educación superior, entre otras. Para el caso del inglés se cuenta con los programas de Enciclomedia y con la propuesta que está diseñando el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB). Se pueden conseguir diccionarios, abecedarios ilustrados, literatura, canciones, clips de video, etcétera.

- Abrir las aulas para que las familias de los alumnos y otros grupos sociales en los campamentos puedan utilizar las computadoras, y se extiendan así los beneficios de la ETC, apertura que puede hacerse mediante sencillos programas de uso recreativo y educativo con las TIC, bajo la supervisión de los propios alumnos.

- Orientar la compra de mobiliario adecuado para el trabajo en equipo (mesas y sillas).

Material didáctico

- Enriquecer el material didáctico del aula con la producción de textos breves en lenguas indígenas (saludos y otras expresiones afectivas, indicaciones, instrucciones escolares básicas, poemas, canciones, consejos, numeraciones, dichos y refranes, etc.), y con los títulos publicados por la SEP en lenguas indígenas.

- Establecer una estrategia de colaboración interestatal entre los equipos técnicos del PETC de diversas entidades para compartir experiencias en la producción de material didáctico y recreativo para el desarrollo de las Líneas de Trabajo.

- Contar con la opinión de los docentes para seleccionar el material didáctico que se vaya a distribuir en las escuelas migrantes para el desarrollo de las Líneas de Trabajo del PETC y cuidar que el contenido del material se adapte a las necesidades educativas específicas de la infancia migrante, así como reducir en lo posible la compra de material importado cuyo contenido está curricular y culturalmente desfasado.

4.

Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los Albergues Escolares Indígenas y Centros de Integración Social

4. Estudio exploratorio sobre el funcionamiento y la organización de las *Escuelas de Tiempo Completo* en la modalidad de atención a la población infantil que asiste a los Albergues Escolares Indígenas y Centros de Integración Social

Lucía Fernanda Remes Tello de Meneses

1. Principales resultados

En los Albergues Escolares Indígenas (AEI) y los Centros de Integración Social (CIS) los niños indígenas pasan todo su tiempo de lunes a viernes, y a veces también los fines de semana. Las visitas a siete de estos centros y albergues permitieron observar la enseñanza y el aprendizaje, la alimentación y la convivencia, el descanso y el aseo, el estudio y el ocio. Se observó también que hay tiempo desaprovechado en tareas poco significativas, que bien podría emplearse en la formación de los alumnos y que se pierden en la rutina, la carga administrativa o la falta de planeación.

El tiempo que los alumnos pasan en albergues y centros contrasta con el tiempo insuficiente con el que cuentan algunos de los agentes educativos. Los jefes de albergue suelen estar abrumados por la gestión de apoyos, la administración del AEI y la atención de sus alumnos. Los maestros también señalan que no les alcanza el tiempo. Hay quienes atienden a los alumnos más del horario establecido, y otros, para quienes este horario limita su trabajo.

La propuesta del PETC de diversificar las situaciones de aprendizaje, dar atención prioritaria a la mejora del rendimiento escolar y generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, ofrece a estos centros educativos la oportunidad de renovar el significado del tiempo que los alumnos pasan en la institución. Con la confluencia de otros programas federales –como el PEC y el Programa Escuela Siempre Abierta–, y de programas estatales y municipales, la posibilidad de crear sinergias en beneficio de la educación de los alumnos se multiplica.

La naturaleza de los albergues y centros impone presentar los resultados de este estudio en los siguientes apartados: 1) Población objetivo, 2) Personal, 3) Infraestructura, 4) Aspectos pedagógicos, 5) Participación de las familias, y 6) El PETC en los AEI y los CIS.

A continuación se presentan los principales hallazgos sobre las condiciones de los AEI y CIS.

1.1 Población objetivo

Ambos programas, AEI y CIS definen "en papel" a su población objetivo; sin embargo, la población atendida se ha distanciado de dichas definiciones al irse transformando con los años. De esta transformación se da cuenta en las entrevistas con directores, jefes de albergues y otras personas vinculadas a estas instituciones. Las entrevistas también describen un prolongado esfuerzo por enfocar los servicios a la población para la cual estas instituciones fueron creadas: niñas y niños indígenas provenientes de comunidades aisladas y de escasos recursos.

Cada día llegan más niños de zonas semi-urbanas. Lo que subyace en esta tendencia son problemas de conducta y de desintegración familiar, más que carencias económicas. En particular, el nombre del CIS (Centro de Integración Social), parece contribuir a una percepción equivocada de sus funciones. Los docentes se quejan de que los padres llevan a sus hijos "para que los corrijan"[1] y una vez que su conducta mejora, los llevan a otra escuela. Semejante rotación del alumnado hace difícil el avance académico y el control de los resultados del aprendizaje. "Los padres creen que esto es una correccional y algunos por eso mandan a sus hijos."[2]

Así, entre las tareas de los jefes de AEI –apoyados por el comité de padres–, y de los docentes de los CIS, está difundir los servicios de la institución en las comunidades que podrían beneficiarse de ellos. Pero los cambios en la conformación de las familias, la migración y las crecientes facilidades de acceso a servicios educativos y asistenciales alejados de las comunidades, hacen cada vez más difícil esta tarea. "Hemos salido a buscar a las comunidades pero los niños ya no vienen de allá, cambió la población."[3]

"No sé porqué mi mamá me trajo" le dicen algunos niños a la psicóloga escolar de un centro. La llegada de los niños al AEI o al CIS suele estar marcada por acontecimientos familiares que dejan una huella en su desarrollo. Los agentes educativos hablan una y otra vez de la desintegración de las familias, la violencia intrafamiliar y el abandono. Insisten en que el perfil de sus alumnos "es distinto".

Es probable que haya en ello algo de cierto, pero con esta percepción generalizada de los alumnos se corre el riesgo de encasillarlos en sus carencias, y dejar de ver sus posibilidades de desarrollo. "Muy a menudo es la mirada del adulto la que bloquea el desarrollo del niño".[4] "Es difícil trabajar con este tipo de niños," señala una maestra, pero las investigaciones sobre resiliencia (entendida como la capacidad de una persona de recuperarse de la adversidad para proyectar su futuro), informan que el déficit precoz en el desarrollo puede resolverse cuando hay cambios positivos en el entorno.

Los AEI y los CIS son en cierta medida entornos protectores en donde los menores pueden recuperarse del daño emocional y encontrar la guía de resiliencia que requieren para convertirse en adultos sanos, integrados a su sociedad. Extender esa medida requiere un cambio de enfoque en los adultos a cargo de su atención.

1 Docente.

2 Jefe de albergue.

3 Directora.

4 Cyrulnik, Boris. *Autobiografía de un espantapájaros*, Barcelona: Gedisa Editores, 2008.

Por otra parte, a pesar de la opinión de algunos de los maestros sobre las dificultades de los niños para adaptarse a la vida del AEI o el CIS, al preguntar a los alumnos la respuesta fue unánime: todos los niños con quienes hablamos expresaron su aprecio por la institución en la que viven. Una niña definió el CIS como "una gran familia, en la que somos muchos hermanos". Esta percepción positiva abre, desde luego, posibilidades para su desarrollo y su bienestar.

1.2 Personal

"Los maestros le ponen todas las ganas" comenta uno de los directores. Durante las visitas, pudimos observar el entusiasmo y el compromiso de la mayoría de los docentes y demás personal. Ésta es una de las fortalezas de los AEI y los CIS, pues su forma de operar da lugar a vínculos muy estrechos con los alumnos y entre el personal. Muchos de los maestros aportan tiempo y esfuerzos adicionales para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. No obstante, también se manifestaron conflictos entre el personal que dificultan el trabajo y el logro de los objetivos educativos.

El personal de los AEI y los CIS presenta importantes diferencias. A continuación se describe brevemente como se integra el personal en cada una de estas instituciones:

AEI: La operación de los albergues visitados depende del jefe de albergue, dos ecónomas y un instructor de apoyo académico del CONAFE. Fue notorio su profundo compromiso con el AEI, pero expresaron no haber recibido capacitación para las tareas que realizan y que a veces no se dan abasto para todo lo que debe hacerse en el Albergue.

CIS: A diferencia de los albergues, los CIS cuentan con un personal más extenso que labora en varios turnos e integra diversos perfiles. Esta integración ha dependido de que el propio CIS justifique sus necesidades frente a las autoridades educativas para el desarrollo de sus tareas. Tampoco en estas instituciones se ha brindado al personal una capacitación orientada al servicio que ofrecen.

También en la formación y la experiencia de los docentes y demás agentes educativos, hay grandes diferencias. Las siguientes son áreas que, en general, conviene fortalecer:

- La diversificación de actividades de aprendizaje
- El dominio de la lengua indígena de la comunidad de origen de los alumnos
- La enseñanza en la lengua de origen y en español como segunda lengua
- La comprensión de la cultura en la lengua de origen
- La vinculación del currículo y las actividades extracurriculares
- La atención educativa en contextos desfavorecidos

1.3 Infraestructura

Los inmuebles tanto de los AEI como de los CIS están muy deteriorados. En casos extremos hay riesgos para la seguridad y la salud de los niños y los adultos que los atienden. Las posibilidades

que ofrecen sus diferentes espacios para el desarrollo de las actividades del PETC, son distintas en los AEI y los CIS.

Los AEI cuentan con áreas limitadas, por lo que la mayor parte de las actividades se desarrollan entre el comedor y el patio, pues no tienen un salón de usos múltiples. La introducción de equipo de cómputo o la realización de actividades como un taller de danza o una clase de inglés afectarían los horarios de alimentación y otras actividades que ya se realizan en el comedor. Sin embargo, los jefes de albergue consideran que esas son dificultades menores que se pueden resolver, considerando el beneficio que pueden traer las actividades educativas que propone el PETC para realizar por las tardes, cuando los niños regresan de sus escuelas al Albergue. Se trata de un tema que vale la pena analizar en cada caso, para encontrar la solución más pertinente.

En los CIS suele contarse con espacio suficiente para actividades diversas. La mayoría (a excepción de un caso de los observados) cuenta con salones para los talleres, además de las aulas de clases. Aun así, al organizar a los alumnos en grupos pequeños para multiplicar la variedad de actividades vespertinas, algunos de los grupos se quedan sin un espacio adecuado.

1.4 Aspectos pedagógicos

En este apartado se analizan diversos aspectos relativos a la atención educativa que se brinda en los AEI y los CIS. Por la mañana los alumnos asisten a clases bajo un modelo de escuela similar a la mayoría de las del país. Es en la tarde cuando los AEI y los CIS ofrecen a los niños experiencias diferentes. Este estudio se centra en las actividades vespertinas y la forma en que los docentes se organizan para alcanzar los objetivos educativos.

Los horarios

El ritmo de vida en los AEI está marcado por los horarios de las escuelas a las que asisten los beneficiarios. En los dos albergues visitados los alumnos asisten a diferentes planteles y con distinto horario. Eso determina que la comida y las tareas deban distribuirse, organizando a los estudiantes por grupos según la escuela a la que asisten.

Las actividades de alimentación y aseo consumen una parte significativa del día. Mientras se hacen las tareas escolares, reciben la asistencia del instructor del CONAFE y, cuando es posible, también del jefe de albergue. Los niños, después de hacer las tareas, tienen unas dos horas y media para otro tipo de actividades. En el primer albergue este tiempo se destina (al menos "por escrito"), a la agricultura y a "actividades de lectoescritura, actividades tecnológicas y de educación física". En el segundo, la planeación es más relajada: se otorgan más tiempo a las comidas y se da tiempo para "juego libre, TV, lecturas".

Pudimos observar que en ambos albergues esas dos horas y media se dedican al juego libre, lo mismo que parte del tiempo asignado a las tareas, pues mientras algunos niños tardan en terminarla, otros lo hacen pronto y salen al patio o se quedan jugando en el comedor. Los niños disfrutan este rato de "ocio", que seguramente es también una fuente potencial de aprendizaje.

En los CIS todos los alumnos se rigen por el mismo horario, pues acuden a la escuela dentro de la misma institución. Los horarios son más complejos que en los albergues, y se controlan sonando un timbre o una campana, o por los horarios de los docentes.

Por las mañanas, después de asearse y desayunar, los niños entran a clases. Al salir los espera la comida y, sin mucho tiempo de por medio, entran a los talleres. Aunque los maestros dicen dejar tareas similares a las de otras escuelas, sólo dos de los CIS observados consideran en su horario para hacerlas a partir de las 8 de la noche. En los CIS una parte de los alumnos permanece en la institución también el fin de semana, pero entonces el tiempo está menos regulado. En general, las actividades son más o menos libres dependiendo del maestro de guardia. "Falta un proyecto para trabajar el sábado y el domingo".[5]

El horario en ambas instituciones parece regirse por la organización, más que por fines pedagógicos. La entrada y salida del personal determinan parte de la rutina, y el fin de semana, cuando el personal se reduce al mínimo, queda prácticamente sin planeación, a pesar de que son muchos los alumnos que se quedan. En los AEI la presencia de alumnos de distintas escuelas lleva a destinar mucho tiempo a hacer las mismas actividades con distintos grupos.

Pensar en una escuela de jornada completa es darle sentido al tiempo que los alumnos ya pasan en la institución. Conservando el tiempo de ocio, necesario para el sano desarrollo de los niños, habría que reorganizar el horario de manera que:

- Se fortalezcan las competencias básicas a partir de la Línea de Trabajo Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares como lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras, a través de actividades como los talleres, el tiempo de biblioteca, las tareas y la alimentación, etcétera.
- Se apoye con estrategias específicas a los alumnos que estén en desventaja respecto de sus compañeros.
- Se fomente el arte, la cultura y la expresión creativa, mediante actividades variadas dentro y fuera de las instalaciones del AEI o el CIS, a partir de las estrategias que propone la Línea de Trabajo Arte y cultura.
- Favorecer el desarrollo de las competencias de los maestros y el trabajo colegiado como lo establece la propuesta pedagógica del PETC.
- Se incorpore, en la medida de lo posible, la participación de los padres de familia en actividades que les permitan compartir sus conocimientos con los alumnos y desarrollar proyectos comunes.

Los talleres

Solamente los CIS tienen talleres. Los Jefes de Albergue esperan contar, en el futuro, con recursos para desarrollar esta actividad.

El origen de los talleres en los CIS está en la época en que atendían a adolescentes que, además de completar la primaria, debían formarse para el trabajo. Conforme fue cambiando la población de los CIS, los talleres perdieron su objeto original. Ahora oscilan entre un propósito formativo ("Los talleres no deben estar alejados de los propósitos de la educación primaria, aunque hasta ahora no se ha logrado")[6] y otro productivo, que genere recursos para contribuir a sostener el Centro.

[5] Docente.

[6] Director.

Las actividades de los talleres son diversas y dependen de cada maestro. En general, no buscan complementar el aprendizaje curricular. Entre directivos y docentes no hay consenso respecto de sus propósitos. No obstante, cuando los objetivos son claros, los talleres pueden ser de gran valor pedagógico, pues permiten:

- Que los alumnos desarrollen proyectos y establezcan metas a corto y mediano plazo.
- Que alumnos con bajo desempeño académico encuentren un espacio para demostrar sus habilidades y mejorar su autoestima.
- El fomento de actitudes de colaboración y la incorporación de distintas formas de organización del trabajo.[7]

Educación intercultural

Los AEI y los CIS que participaron en este estudio pertenecen al subsistema de educación indígena.[8] Sus alumnos provienen de comunidades indígenas de los alrededores y algunos llegan sin hablar español. Sin embargo, las prácticas pedagógicas observadas no dan cuenta de una propuesta intercultural, que incorpore, valore y desarrolle las expresiones culturales de las comunidades de origen de los alumnos, y en particular su lengua materna.

En los AEI se observó el uso indistinto del español y el náhuatl por los niños y el personal. El personal habla ambas lenguas, por lo que un jefe de albergue considera que "el náhuatl lo aprenden más acá que en la escuela",[9] a pesar de que buena parte de los alumnos asiste a una escuela bilingüe. Aunque la función prioritaria del instructor de CONAFE es fortalecer la lengua materna de los niños, no se destina un tiempo específico para abordar este contenido. En los CIS, los docentes reconocen no estar preparados para enseñar la lengua indígena ("no tenemos una metodología")[10] y algunos de ellos ni siquiera la hablan, de modo que su uso es marginal ("El náhuatl se usa para eventos especiales, se preparan poesías")[11] y no una parte integral del currículo.

La práctica pedagógica de los centros visitados no da cuenta de una educación intercultural que:

- Respete la identidad cultural de los educandos, con una educación de calidad que se adapte a su cultura.
- Les enseñe los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que participen plena y activamente en la sociedad.
- Les enseñe los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre individuos, grupos y naciones.
- Desarrolle en los alumnos un bilingüismo equilibrado.[12]

[7] Propuesta pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo, Uruguay: ANEP/MECAEP, 1997.

[8] Con excepción de un caso.

[9] Con excepción de un caso.

[10] Docente.

[11] Docente.

[12] Campaña nacional por la diversidad cultural en México, México: Interinstitucional, 2009.

Las tareas

Los docentes de las escuelas a las que acuden los niños de los AEI asignan tareas en el supuesto de que sus alumnos las van a hacer en casa con la ayuda de algún familiar. Pero en el AEI un solo instructor de apoyo académico debe encontrar la forma de acompañar a todos los niños y darles asesoría para que puedan resolver los problemas que se les plantean. El programa de los AEI propone que, para cumplir esta función, el instructor esté en permanente contacto con los docentes de los niños, e incluso acuda a observar las clases en la escuela. Pero cuando los alumnos van a varias escuelas en turnos diferentes esto resulta imposible. El instructor tampoco recibe una capacitación específica para esta actividad ni recibe un manual u otro tipo de material que lo asesore. Se apoya en el jefe de albergue, cuando lo puede consultar y en las reuniones mensuales en CONAFE.

En los CIS los docentes les asignan a los niños tareas similares a las que dejarían en otras escuelas, a pesar de que las condiciones para su realización son muy diferentes. "Se trabaja igual que en cualquier escuela", comentaba un docente, pero los niños deben hacerlas en sus ratos libres sin asesoría de un adulto. Algunos docentes de taller les permiten a los niños hacer ahí la tarea. Dos de los CIS visitados establecen un horario para hacer la tarea, pero sin acompañamiento. Aunque los niños saben que la deben hacer, muchas veces no la hacen o no la terminan porque no tienen a quien consultar para resolver sus dudas. Sería recomendable revisar la estrategia de las actividades educativas que propone el PETC.

El trabajo en colaboración

En los Albergues Escolares Indígenas el personal del albergue y el de la escuela deberían trabajar en colaboración. En los albergues escuela, donde la proximidad facilita la interacción, el personal del albergue bien podría participar en el Consejo Técnico de la escuela, aunque la relación entre el jefe de albergue y los directivos y los docentes de la escuela, la interacción es mínima y casi se limita a la preparación de desfiles y otras actividades sociales. "Hay una buena relación con los docentes, pero falta tiempo para hablar con ellos"[13]. El que los niños se repartan en varias escuelas de la localidad dificulta la relación entre el albergue y la escuela. Los pocos niños del albergue que asisten a la mayoría de estas escuelas se "pierden" en ellas.

En el CIS, el Consejo Técnico tiende a reunirse en un horario intermedio entre las clases y los talleres para que puedan asistir todos los docentes. La frecuencia con la que se reúne es variable, dependiendo de la institución. El director de un centro indica que "el trabajo colegiado no termina ahí, los docentes buscan cualquier espacio, durante el recreo o al encontrarse en los pasillos, para hablar acerca de la escuela y los alumnos" e intercambiar experiencias.

En algunos de los CIS visitados, observamos una relación deteriorada entre los docentes; no se toman decisiones conjuntamente ni se establece un compromiso con un "proyecto común". En los CIS donde sí hay este compromiso, los resultados se reflejan sobre todo en el ambiente de trabajo armonioso. "La receta para lograr buenos resultados es que los maestros no están sujetos a su horario, siempre están dispuestos a dar un poco más, según las necesidades que ve el Consejo Técnico."[14]

[13] Jefe de albergue.

[14] Director.

1.5 Participación de las familias

Aunque en los AEI hay comités de apoyo, y en todos los CIS se ha constituido una Asociación de Padres de Familia, su participación es limitada. Esta falta de colaboración es considerada por los jefes de albergue y directores y docentes de los CIS, como uno de los grandes problemas de estas instituciones. Aunque la situación no es la misma en todos los albergues y los CIS.

Los niños de los AEI viajan a sus casas los fines de semana y sus padres deben participar en diversas actividades si desean que el comité apruebe la permanencia de sus hijos (como la siembra, el cuidado y la cosecha de la parcela, la crianza de animales, el aseo y el mantenimiento). No obstante, los jefes de albergue comentan su preocupación porque la situación de las familias obliga a los hombres a migrar y las mujeres deben trabajar en las maquiladoras, lo que dificulta su participación. Todo lo cual trasciende en el ánimo y el desempeño de los niños.

En los CIS la ausencia de los padres de familia es más frecuente. Con algunos de ellos el centro puede no tener contacto en varios meses. Las comunidades de origen de los niños suelen estar muy retiradas del CIS, por lo que el traslado es muy costoso para las familias. Por otra parte, no debe olvidarse que al CIS llegan más alumnos con problemas de conducta y relaciones familiares deterioradas. Más importante que la asociación de padres de familia, parece ser para la escuela la figura del enlace. Es un padre de familia por comunidad con el que se mantiene el contacto para hacer llegar información relevante a las otras familias. Esta figura también es esencial para promover la inscripción en su comunidad (casos 4 y 6).

1.6 El PETC en los AEI y CIS

Los dos Albergues Escolares Indígenas visitados solicitaron su incorporación al PETC a partir del ciclo escolar 2009-2010. Su percepción del Programa en el momento de la visita está cargada de expectativas. Los planes de los jefes de albergue incluyen la incorporación de talleres de danza y música, así como la compra de equipo de cómputo para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Saben que las limitaciones de espacio harán difícil la realización de estas actividades, pero confían en encontrar soluciones. Dos CIS visitados en uno de los estados, se incorporaron en 2009. Ha habido algunos retrasos en la administración de los recursos, lo que desde luego genera preocupación en ambos centros. La apreciación del Programa es muy positiva, pues les ha permitido incorporar actividades que consideran valiosas para los alumnos.

En un caso la incorporación al PETC permitió reorganizar las actividades vespertinas. Ciertamente no desarrollan las actividades con base en las Líneas de Trabajo propuestas por el Programa, pero, donde antes los grupos se dividían entre los talleres y la clase de educación física, hoy se distribuyen en ocho "clubes", cuatro de ellos para los alumnos de 1° a 3° y los otros cuatro para los de 4° a 6°. Estas actividades las realizan a partir de cuatro áreas pedagógicas: inglés, educación física, educación artística y cómputo. De esta manera, se redujo el tamaño de los grupos y se distribuyó mejor a los alumnos por edad en cada actividad. Para el aprendizaje de inglés, sin embargo, el director no tiene un programa o personal docente de apoyo especializado, por lo que la clase se improvisa sobre la marcha. La docente que se contrató estudió ingeniería y aprendió el idioma por necesidades profesionales, pero

no está capacitada para enseñarlo. A ella le gustaría que el Programa le ofreciera recomendaciones y material didáctico.

En el caso 5, la directora confiesa que no estaba interesada en el PETC y sólo entró por la insistencia del jefe de nivel. "Yo no quería ese programa porque me habían dicho que es un programa que no cumplía". Hoy ya pudo contratar a dos nuevos maestros –de cómputo y de inglés–, pero le preocupa no haber recibido aún las computadoras acordadas. Tanto ella como los docentes y los padres de familia consideran que tener computadoras es importante para la escuela. Actualmente tienen cuatro, de apariencia gastada, y sólo una de ellas tiene lector de CD. El maestro de cómputo se ve limitado por la falta de equipo. El maestro de inglés manifiesta su preocupación por la falta de un espacio adecuado y material para la clase. Por otra parte, es necesario reorganizar las actividades vespertinas, pues las clases de cómputo y de inglés son frecuentemente interrumpidas por otras actividades de la escuela.

En ambos casos el PETC parece percibirse como un Programa que aporta recursos económicos y permite incorporar nuevas materias, pero no transforma la gestión escolar. Las actividades adicionales se suman sin vincularse al currículo escolar o al trabajo de los talleres. La incorporación de inglés y computación busca ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, pero para lograrlo debe crear las condiciones adecuadas para su enseñanza: docentes competentes, expertos en la materia y en su enseñanza, y un currículo con una clara orientación pedagógica que dé sentido a las actividades en el marco de la ETC.

2. Estrategias y recomendaciones

Los AEI y los CIS tienen condiciones idóneas para operar el PETC, pues su horario ya es extendido y en algunas de sus actividades tienen elementos en común con las Líneas de Trabajo del Programa. Sin embargo, las modificaciones necesarias para integrarse al PETC (en su infraestructura, su organización, la participación de los padres de familia y la comunidad, y sus vínculos institucionales) requieren de la participación creativa y comprometida de todos los actores involucrados.

Dada la diversidad de condiciones de los CIS y AEI, este trabajo ofrece recomendaciones generales que orienten el trabajo de adaptación en estos planteles (en las distintas entidades federativas). Los rubros en los que se presentan estas recomendaciones son: 1) Reorganización del tiempo institucional, 2) Construcción de espacios de resiliencia, 3) Fortalecimiento de las culturas de origen de los alumnos, incluyendo las lenguas, y 4) Construcción de redes de apoyo. En algunos de estos rubros se marcan diferencias puntuales para los AEI y los CIS.

2.1 Reorganización del tiempo institucional

Todo el tiempo que los alumnos permanecen en los AEI y CIS es tiempo educativo: el que se dedica a la escuela, a la alimentación, al ocio y a las actividades extraescolares. En todo momento hay una oportunidad para enseñar y para aprender. Es deseable asegurar que esas oportunidades de aprendizaje se aprovechen plenamente. Pero, a diferencia de las ETC, en los AEI y los CIS la jornada

rebasa las 45 horas semanales que propone el Programa. En los CIS y en algunos AEI, (aunque no en los que visitamos) los niños permanecen en la institución también los fines de semana, días para los que no tienen actividad alguna.

La diversificación de actividades permitiría a los alumnos vivir situaciones de aprendizaje distintas de las del salón de clases. Por otra parte, las necesidades de los alumnos son diferentes: hay quienes requieren actividades para reforzar el aprendizaje escolar, o atención especial para integrarse sanamente a la vida escolar y a la sociedad. Semejante reorganización del tiempo institucional conlleva una gran dificultad cuando no se cuenta con el personal suficiente. Actualmente hay funciones que no se logran llevar a cabo a pesar de las buenas intenciones (como acompañar a los niños a la escuela en los AEI, o asesorarlos en las tareas en los CIS). Para avanzar en este propósito debe tenerse la planeación adecuada y convocar la participación de un mayor número de actores:

- En muchos CIS los docentes ya atienden a los niños que más lo requieren en un horario extraescolar adicional. También dedican tiempo extra al trabajo colegiado. Puesto que todos los CIS comparten esta necesidad, es deseable que director y docentes, programen actividades pedagógicas extraescolares.
- Es recomendable que los especialistas que ofrecen sus servicios a la escuela los brinden en las horas en que no se atiende a los menores, ya sea entre semana o en fin de semana.
- Es conveniente orientar actividades del personal de apoyo, como la preparación de los alimentos, la atención a la salud o el mantenimiento, de tal modo que se aprovechen para el aprendizaje. Por ejemplo organizando a los niños en pequeños grupos para que colaboren en ellas, de una manera que se vinculen con los contenidos curriculares. La planeación de estas actividades debe hacerla el colegiado docente (en los AEI, el jefe de albergue) conjuntamente con el personal de apoyo.
- Si bien el trabajo y las distancias dificultan la participación de los padres de familia en las actividades de los AEI y los CIS, la experiencia de los AEI a nivel nacional demuestra que cuando ellos comprenden la importancia de esta colaboración para el bienestar de sus hijos, son más participativos. Es favorable que se pida la colaboración de las familias en actividades pedagógicas dos veces por ciclo escolar (en fin de semana en los CIS, y por las tardes en los AEI) para fortalecer el vínculo de los padres con sus hijos, y con la institución. Estas actividades podrían orientarse –con la colaboración de un agente educativo (personal de la institución o experto contratado con recursos del Programa), a fortalecer el uso de la lengua indígena, a compartir historias, canciones u otras tradiciones de la comunidad; a enseñar algún oficio con la asesoría de un padre de familia experto, o a promover el deporte.
- La sociedad civil participa en los AEI y los CIS de múltiples maneras. Los prestadores de servicio social y otros practicantes colaboran con buen ánimo, aunque por periodos breves (de tres a seis meses). Más esporádica es la participación de asociaciones civiles que contribuyen con donativos y algo de su tiempo, en particular los fines de semana. La participación de estos actores no se rige por los planes o programas de la institución, si los hubiera, es probable que su participación fuera más comprometida.

2.2 Construcción de espacios de resiliencia

Los jefes de albergue, docentes y directores de los CIS y AEI visitados para el estudio insistieron en el riesgo y la vulnerabilidad en que se encuentra su población, lo que se ha agravado en los últimos años debido a la migración, el cambio en la composición de las familias y el incremento de la violencia intrafamiliar. Frente a esta realidad, declaran no estar preparados para brindar a los niños la atención que necesitan. Aun así, esta función ha sido cubierta de manera espontánea en los CIS y los desde sus comienzos, en donde muchos de los docentes son un importante factor de resiliencia[15] para sus alumnos, pero si es necesario fortalecer y sistematizar esta función. Es recomendable, por consiguiente, que estas instituciones cuenten con el servicio de expertos en esta materia para formar a los educadores en la construcción de los espacios de resiliencia que sus alumnos necesitan.

La UNESCO (2001) recomienda, al respecto: "...brindar apoyo a todos los estudiantes, valorarlos, creer en ellos y estimular sus capacidades. Estos aspectos redundarán en su motivación y autoestima, y reforzarán positivamente su proceso de aprendizaje. Las interacciones entre los propios alumnos también influyen favorablemente en éste, por lo que es importante la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo y el establecimiento de canales de comunicación y de participación de los estudiantes en las actividades escolares."

2.3 Fortalecimiento de las culturas de origen de los alumnos, incluyendo las lenguas indígenas

El personal de los CIS y los AEI visita las comunidades de sus alumnos una vez al año para promocionar los servicios antes del periodo de preinscripción. En ocasiones también se visitan para presentar un bailable, una poesía o alguna otra manifestación artística preparada por los alumnos. Sin embargo, son pocas las oportunidades de contacto para que los docentes puedan conocer las características de esas comunidades, sus costumbres, sus tradiciones y su lengua.

La integración de los CIS y los AEI al PETC puede dar lugar a fortalecer su vínculo con las familias. Además de los padres de familia, podría invitarse a colaborar a otros actores que compartan la cultura de las comunidades de origen. Por ejemplo, autoridades comunitarias o jóvenes que estudien o trabajen en las inmediaciones del CIS o el AEI. Este renglón representa también una oportunidad para docentes, directores y jefes de albergue de extender su formación profesional.

La Línea de Trabajo Aprendizaje de lenguas adicionales del PETC, representa una oportunidad para fortalecer entre los alumnos el uso de la lengua de su comunidad, que en algunos casos hablan sólo a medias. Este aprendizaje contribuiría a fortalecer el vínculo con su comunidad.

Algunas de las muchas horas que los niños pasan en la institución podrían dedicarse a explorar nuevos territorios, nuevos conocimientos. Esta actividad ya se realiza, pero bien podría fortalecerse y encauzarse para reforzar el aprendizaje de los contenidos curriculares.

[15] Se llama resiliencia a la capacidad de una persona de recuperarse de la adversidad para proyectar su futuro: "Los niños son inherentemente vulnerables, sin embargo, a la vez son fuertes en su determinación a sobrevivir y crecer" en Radke-Yarrow, M. y Sherman, T. *Hard growing: children who survive*, Gran Betraña: Cambridge, 1992. Recuperado en: Kotliarenco, M. A., I. Cáceres y M. Fontecilla. *Estado de arte en resiliencia*. Chile: Interinsitucional, 1997.

2.4 Construcción de redes de apoyo

Se observó en los jefes de albergue y directores de los CIS la sensación de "estar" solos en el desempeño de su tarea. Les es difícil gestionar apoyo municipal, pues su población no siempre proviene del mismo municipio. Algunos contaron con "padrinos" que se fueron retirando. Las supervisiones les exigen resultados superiores porque cuentan con más presupuesto que otras escuelas, sin entender las particularidades de la atención, ni las características y necesidades de la población objetivo. Los padres de familia se encuentran lejos y se acercan poco para hacer un trabajo en colaboración.

Es muy deseable establecer (o fortalecer) las redes de colaboración que puedan contribuir a mejorar los resultados educativos de los AEI y los CIS. Algunas recomendaciones en este sentido son:

- Que las CEPETC asuman el liderazgo en la construcción de redes de apoyo, con la colaboración del área de educación indígena en los servicios educativos estatales y con las áreas responsables en la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Que los jefes de albergue, los directores y los docentes de los CIS establezcan una comunicación permanente con apoyo de las TIC, para intercambiar experiencias exitosas y buscar juntos solución a los múltiples y diversos problemas de la operación.
- Que los jefes de albergue y los directores de los CIS hagan del acercamiento a las familias y las comunidades una prioridad, a fin de de dar sustentabilidad al Programa y fortalecer el desarrollo armónico de los alumnos.

3. Estrategias en cada modalidad de atención

Los CIS y los AEI se diferencian en sus funciones, su organización y su operación. Por encima de todo, los distingue el que en los CIS ofrecen el servicio de educación primaria, y en los AEI no. A continuación se presentan algunas estrategias que pueden ser instrumentadas en estas instituciones.

3.1 El PETC en CIS

Los CIS tienen grandes posibilidades de desarrollar actividades que promuevan el aprendizaje significativo. De éstas, actualmente muy pocas se aprovechan. "Es un diamante en bruto" decía un padre de familia refiriéndose al CIS en el que estudian sus hijos, y en el que él mismo se formó años atrás.

Aunque la infraestructura varía de plantel en plantel, permite en general desarrollar actividades diversas al interior y al aire libre. Las instalaciones para los talleres, las amplias áreas verdes, la huerta o la parcela escolar, así como las aulas de clase, brindan oportunidades para extender el aprendizaje. Sin embargo, el deterioro en que se encuentran algunos de estos espacios los vuelve riesgosos. Si bien el PETC no podría hacer frente al costo de todas las reparaciones necesarias en cada plantel, incentivaría a impulsar los acuerdos necesarios con las autoridades estatales y municipales para atender estas situaciones. Lo mismo puede decirse respecto del mobiliario, que en algunos casos debe ser renovado, especialmente en los dormitorios.

Los recursos del PETC sí podrían, en cambio, dar un impulso a los talleres con la compra de insumos y equipo. Pero, como se señaló en el cuerpo del estudio, más importante que contar con equipamiento y materia prima, los talleres deben resignificar su propósito. Deben apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares y propiciar el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas; fortalecer la autoestima, dando oportunidades para alcanzar logros personales y colectivos, y promover la colaboración, el trabajo por proyectos y la creatividad.

Los talleres tienen, además, la posibilidad de integrar varias Líneas de Trabajo del PETC. Esto varía de taller en taller; por ejemplo uno de panadería puede abordar las Líneas de Trabajo Vida saludable, Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares (en especial matemáticas y español), y Arte y cultura. Para que esto se realice, es recomendable que participe decididamente todo el personal del CIS. Más allá del trabajo colegiado de los docentes, el trabajo en colaboración debe extenderse al personal de apoyo. Todos los actores involucrados deben compartir los objetivos de la escuela, y cada uno debe tener claro su papel en la tarea educativa de la institución. Para lograrlo se proponen los siguientes pasos:

- Diagnóstico

  La incorporación de una escuela al PETC puede deberse a circunstancias diversas y no siempre derivarse de una decisión del colectivo en pleno. Sin embargo, una vez que la escuela se ha incorporado al Programa, es necesario que el personal y los padres de familia se reúnan y analicen la situación del CIS para identificar los principales problemas por atender.

- Planeación estratégica

  Una vez identificados los problemas, sería importante que se determinaran, en un ejercicio de planeación del centro y con la participación de todos los agentes educativos, las acciones que el CIS debe emprender para ofrecer oportunidades ampliadas de aprendizaje a lo largo de la jornada.

- Seguimiento

  La instrumentación de las acciones definidas por el colectivo debe tener un seguimiento puntual. Al respecto, la experiencia de los CIS que ya trabajan como ETC puede contribuir a definir mejores estrategias.

Es aconsejable generar vínculos con otros programas federales y estatales que ya están operando en los CIS, como el PEC y el Programa Escuela Siempre Abierta.

3.2 El PETC en AEI

La función principal de los AEI es dar hospedaje y alimentación a sus albergados, quienes asisten a escuelas cercanas al albergue. Se esperaría que la escuela y el albergue colaboraran expresamente en su propósito común. Sin embargo, las posibilidades de dicha colaboración son inciertas y dependen de factores que no están bajo el control del AEI, como la distancia entre la escuela y el albergue, o la disponibilidad del personal docente de la escuela para trabajar horas adicionales. A continuación, se proponen estrategias para dos escenarios posibles: el de los albergues

que pueden trabajar en estrecha colaboración con una escuela cercana, y el de aquellos que no tienen esta posibilidad.

3.2.1 AEI que pueden colaborar con escuelas primarias

Estos AEI son los que se fundaron como albergue-escuela, o los que lograron establecer un vínculo estrecho con la primaria de la localidad. En este caso, la inscripción al PETC debería ser conjunta, de modo que ambas instituciones se comprometan a trabajar juntas como ETC, teniendo como población objetivo al alumnado de la escuela y a los internos del albergue (incluidos los que asistan a otras escuelas).

Las posibilidades de colaboración son múltiples. A continuación se presenta un esquema general de la participación que podría tener cada una de las instituciones en este trabajo en colaboración:

Aspecto	Albergue	Escuela
Infraestructura	Sus instalaciones son limitadas. Dispone de una cocina grande y bien equipada.	Tiene patios y aulas aptos para realizar actividades educativas diversas.
	Las instalaciones pueden adecuarse, remodelarse o ampliarse, con el apoyo de las autoridades municipales y estatales, y de la sociedad civil organizada.	
Personal	El instructor de apoyo académico puede realizar sus funciones en el albergue o en la escuela, según lo requieran las actividades programadas.	Los docentes deben aumentar su permanencia en la escuela, o tener doble plaza. En cualquier caso el director debe estar presente toda la jornada.
Jornada de tiempo completo	Para los niños albergados la jornada termina cuando se van a dormir; el debe ofrecer continuas oportunidades de aprendizaje.	Para los alumnos de la escuela y el personal docente, el horario es equivalente al de otras escuelas.
Liderazgo	El jefe de albergue coordinaría las actividades en que participe el albergue, siempre en estrecha colaboración con el director de la escuela.	Compete al director coordinar las actividades del Programa que se desarrollen en sus instalaciones, en estrecha colaboración con el jefe de albergue.

Aspecto	Albergue	Escuela
Trabajo colegiado	Esta forma de trabajo requiere planeación, instrumentación y seguimiento conjunto del personal de ambas instituciones	
Participación de las familias	Aunque los padres de los niños albergados tienen menos posibilidades de colaborar por la distancia de sus comunidades, pueden encontrarse fórmulas de participación en periodos específicos del ciclo escolar	Al vivir en la misma localidad, las posibilidades de colaboración de los padres de los alumnos aumentan. Su participación será indispensable, entre otras tareas, para la preparación de los alimentos, pues aunque el albergue cuenta con la infraestructura, su personal no se daría abasto para cocinar si el número de niños es mayor a la población del .
Otros apoyos	La gestión en conjunto de otros apoyos ante las autoridades municipales y estatales, así como ante instancias de la sociedad civil será más fácil.	

3.2.2 AEI que no pueden colaborar con las escuelas cercanas

La situación de los AEI que no pueden colaborar con una escuela es más compleja porque si no ofrecen el servicio educativo, no pueden considerarse como ETC. Sin embargo, representan una proporción importante de los 1,080 albergues del país, y por tanto, es recomendable considerar algunas estrategias para su atención. Considerando que albergan niños en situación de gran vulnerabilidad, la trascendencia de los recursos del PETC puede ser mucho más significativa que en otras poblaciones.

Es muy recomendable que las entidades federativas exploren la posibilidad de pilotear el Programa en esta modalidad de atención para evaluar su desarrollo en el mediano plazo, a fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje en los AEI y considerar estrategias para motivar a las escuelas cercanas a interesarse en establecer la colaboración que hasta ahora no ha sido posible.

Para desarrollar esta experiencia piloto se requiere:

- El trabajo coordinado de las áreas involucradas: CNPETC y CEPETC, la Dirección General de Educación Indígena federal y sus contrapartes en los estados. Este trabajo debe considerar el contexto y las condiciones del AEI, y diseñar estrategias creativas para la gestión de apoyo adicional ante diversas instancias.
- La adaptación de los espacios del AEI a sus nuevos propósitos. Es favorable que se amplíen o remodelen algunas áreas con apoyo de la CDI, autoridades municipales, ONG, y otros actores para la realización de actividades pedagógicas diversas.

- La cuidadosa selección de especialistas para atender las Líneas de Trabajo del PETC. Los albergues se ubican en zonas aisladas donde es difícil contar con personal especializado, por ejemplo, en la enseñanza de las TIC. Sin embargo, pueden encontrarse expertos en diversos oficios o en manifestaciones culturales regionales como la danza, la música o la expresión plástica y desarrollar con éxito las Líneas de Trabajo Arte y cultura y Recreación y desarrollo físico.
- La participación comprometida de los padres de familia y de la comunidad en general. Un requisito para aprobar a los albergues que participen en este piloteo debe ser que cuenten con un comité de apoyo constituido y funcionando.

4. Seguimiento y evaluación

Como se ha señalado, la instrumentación del PETC en los CIS y los AEI debe adaptarse para atender las necesidades y las características de la población objetivo, así como las particularidades de cada modalidad de atención. La primera etapa de operación del Programa en estas instituciones dará la pauta para la ampliación de la cobertura, por lo que se debe llevar un registro puntual de las acciones realizadas, en el que la colaboración de los propios AEI y CIS es primordial.

En estas tareas (de seguimiento y de evaluación), la responsabilidad que asuman las CEPETC en las entidades federativas es fundamental, pues los CIS y AEI necesitan su apoyo para definir los indicadores y diseñar mecanismos e instrumentos de registro de la información. En el diseño de las estrategias de seguimiento y evaluación, es necesario incluir los siguientes aspectos:

- Problemas detectados en el diagnóstico institucional
- Metas en el corto y el mediano plazo
- Adaptaciones de la infraestructura
- Adaptaciones del horario institucional
- Cumplimiento de las adaptaciones acordadas
- Enriquecimiento de la educación intercultural y bilingüe en la institución
- Participación de todos los docentes y personal de apoyo
- Participación de la comunidad
- Apoyo externo
- Resultados educativos
- Principales logros y problemas detectados

Estrategias para el funcionamiento y la organización de las Escuelas de Tiempo Completo en distintos niveles y tipos de servicio educativo

Se imprimió por encargo de la Subsecretaría de Educación Básica,
a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
en los talleres de (nombre del taller)
con domicilio en (domicilio)
el mes de diciembre de 2009.
El tiraje fue de (número de ejemplares) ejemplares.