

Capítulo 8

Formación continua y acompañamiento al docente de escuelas multigrado desde la supervisión escolar. Una perspectiva de Tamaulipas

Nora H. de los Reyes Vázquez¹⁴

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003528>



¹⁴ Centro de Formación Docente e Investigación educativa. <https://orcid.org/0009-0000-7736-0416>. nora474171@gmail.com

Introducción

En México, la educación primaria multigrado existe no solo en el área rural, también la encontramos en algunas zonas semiurbanas y en colonias populares. “Las escuelas multigrado son aquellas cuyos docentes tienen que atender a grupos conformados por estudiantes de más de un grado escolar” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019, p. 41).

Esta definición apunta a la complejidad de dichas instituciones escolares. Por eso se convirtieron en tema prioritario para el INEE, que “comenzó a establecer bases para desarrollar acciones encaminadas a su mejora educativa de dichas escuelas” (INEE, 2017, p. 372). Encontró también que si no se acompaña a los docentes, puede afectarse el trabajo del aula.

La formación continua del docente multigrado es una dimensión fundamental para lograr mejores profesionales, lo cual es congruente con el planteamiento de la nueva reforma educativa 2019. Esta puntualiza que se requiere una constante actualización y asesoría a los docentes para que los resultados se reflejen en una educación de calidad, sobre todo en este tipo de escuelas, por considerarlas desfavorecidas.

Al respecto, una investigación sobre escuelas multigrado menciona: Si la diversidad en un grupo multigrado es una realidad, es importante que los maestros conozcan los elementos metodológicos y didácticos para generar prácticas inclusivas y de carácter multigrado que les permitan mejorar los procesos educativos; en este sentido, la formación, capacitación y actualización del docente es esencial (Ríos y Arán, 2022, p. 121).

La reforma educativa antes mencionada puso énfasis en las condiciones en que laboran los docentes multigrado y centra su preocupación desde que inicia su formación docente hasta su desempeño en las aulas, y menciona: “Dado que el problema se acentúa en los maestros que laboran en las escuelas multigrado, reconociendo que estos reciben el mismo tipo de formación que aquel que trabaja con un solo grado” (SEP, 2020a, p. 207).

Se coincide con otras investigaciones sobre los problemas que presentan este tipo de escuelas; por ejemplo, La educación multigrado en México, que identifica en números la cantidad y el porcentaje que representan en México. “El total de las escuelas públicas primarias generales en el ciclo escolar 2016-2017 eran 68 065, de las cuales 23 905 eran multigrado, representando el 35.1 % del total de esas instituciones” (INEE, 2019, p. 55). El mismo documento menciona que en Tamaulipas existían en ese ciclo escolar 711 escuelas multigrado, que significan un 37 % del total de primarias en el estado.

En cambio, este documento no menciona a las escuelas tetra y pentadocentes, que, aunque significan un porcentaje menor, existen, pero se invisibilizan o son excluidas. Al respecto, Pablo Gentili habla de una “inclusión excluyente”, concepto formulado en Exclusión educativa en los países del Cono Sur: enfoque conceptual y dimensionamiento (Mancebo y Méndez, 2012, p.188).

Dentro de las funciones asignadas a las supervisiones escolares encontramos la asesoría y el acompañamiento al docente. En Tamaulipas existen 249 supervisiones en educación primaria que atienden 116 escuelas de organización completa, 132 multigrado y una privada, como se muestra en la Gráfica 1.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) muestra en el ciclo escolar 2021-2022 que en México las escuelas multigrado representan el 50.6% del total de escuelas primarias. Además, las escuelas objeto del estudio han aumentado, como se muestra en la Tabla 1, de ahí la necesidad de atender la formación y acompañamiento a sus docentes de estas escuelas por el alto porcentaje que representan (SEP, 2022, p. 41).

La Secretaría de Educación de Tamaulipas (SET) aporta los siguientes datos: en el ciclo escolar 2020-2021, 2 220 escuelas primarias, de ellas 953 multigrado; 2021-2022, 2215 total, 941 multigrado; 2022-2023 había 2218 escuelas primarias, 886 eran multigrado, representando un 39.94 %; en el presente ciclo 2023-2024, existen 2 215 primarias generales y 899 multigrado, significando un 40.58 %. Lo anterior se muestra en la Gráfica 2.

Respecto a los docentes en el ciclo 2020-2021; 12 135 docentes atendían organización completa y 2134 multigrado, 2021-2022; 12 199 en la primera categoría y 2166 en la segunda, en 2022-2023; 12 632 docentes en la organización completa y 1945 multigrado, y en este último ciclo escolar

2023-2024, se encuentran atendiendo primarias de organización completa 12 556 docentes y 2011 adscritos a instituciones multigrado. Los docentes durante los cuatro últimos ciclos escolares han representado casi el 17 % del total de maestros que atienden educación primaria, como se presenta en la gráfica 3.

Los anteriores datos además de mostrar la importancia que tienen escuelas y docentes multigrado resaltan la necesidad de una atención diferenciada en materia de formación y acompañamiento procurando el mejor desempeño de sus labores educativas.

La reforma a la Ley de Educación que dio paso a la NEM hace responsable a la Autoridad Educativa Local (AEL) de una constante comunicación con las supervisiones con el fin de conocer sus necesidades y ofrecerles atención prioritaria; en relación con esto, menciona:

La supervisión escolar tendrá la oportunidad de concebirse a sí misma e instalarse en las escuelas de su zona escolar como una acompañante permanente, que asesora y promueve acciones destinadas a garantizar el máximo logro de los aprendizajes y la formación integral de su estudiantado (SEP, 2019, p. 9).

Justificación

Los docentes de las escuelas multigrado en Tamaulipas enfrentan grandes obstáculos para acceder a los procesos de formación, acompañamiento y asesoría debido, entre otras cosas, a la lejanía de sus escuelas, la falta de conectividad y una serie de procesos administrativos impuestos por el propio sistema educativo. Dichas escuelas muestran las mismas características que todas las ubicadas en comunidades pequeñas: grupos de 10 a 23 alumnos de todos los grados atendidos por un maestro, centros escolares con infraestructura inadecuada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, materiales didácticos escasos, currículos inapropiados por estar orientados para escuelas de organización completa, familias con recursos económicos precarios y limitada preparación académica.

Aunado a lo anterior, las supervisiones escolares no cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios para el acompañamiento y las visitas de seguimiento; además, no existen lineamientos específicos para realizar sus funciones. Algunas de estas instancias educativas atienden has-

ta tres tipos de escuelas: multigrado, organización completa y privadas. En el estudio se encontró que atienden hasta 22 escuelas primarias en total. Las instituciones de este tipo en Tamaulipas durante los últimos ciclos escolares han disminuido como también aumentado, lo que se muestra en la Gráfica 4.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 define claramente el derecho de niñas, niños y adolescentes, sobre todo los que viven en situación de vulnerabilidad y asisten a las escuelas multigrado.

Un problema reconocido por la SEP en este programa es que el personal docente, directivo y de supervisión no cuenta con el reconocimiento, ni con la formación o el apoyo necesario para convertirse en los agentes de cambio que el país necesita para la transformación social; por ello se considera revalorar a estos actores con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio (SEP, 2020a, p. 17). La misma SEP hace hincapié en los maestros que se desempeñan en las escuelas multigrado, sin reconociendo que estos reciben el mismo tipo de formación que aquellos que trabajan con un solo grado.

En dicho programa sectorial se plantea la necesidad de definir directrices y desarrollar programas formativos dirigidos a los docentes y directivos que laboran en zonas prioritarias e históricamente discriminadas; tarea a realizarse bajo los criterios de excelencia y equidad, a fin de atender retos específicos derivados de la realidad del país, lo cual resulta plausible; aunque dicho planteamiento no termina de convertirse en realidad en las escuelas multigrado, sobre todo en materia de acompañamiento diferenciado. Para lograr lo anterior, desde la supervisión escolar se puede hacer uso de las puntualizaciones del instrumento programático mencionado, particularmente donde establece: “Actualizar periódicamente las estructuras ocupacionales de educación básica por nivel y modalidad para contemplar las necesidades específicas de cada región para la operación del servicio” (SEP, 2020a, p. 53).

En Tamaulipas no existe investigación sobre el tema de la formación y acompañamiento a los docentes multigrado por parte de la supervisión escolar a los docentes multigrado. El presente trabajo pretende llenar ese vacío y constituirse en pionero de una investigación educativa que visibilice esta problemática y eventualmente contribuya a la superación de esta. Para lo cual busca crear conciencia en las autoridades educativas sobre la

necesidad de implementar un acompañamiento diferenciado que priorice a las escuelas multigrado y tal vez plantearse la reestructuración de las zonas escolares a efecto de crear supervisiones escolares que atiendan específicamente escuelas multigrado.

Tal como lo establecen los organismos internacionales en el Objetivo del desarrollo sostenible 4, “resalta la equidad y la inclusión como principios orientadores y como objetivos en sí mismos, asumiéndose que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos”, lo anterior declarado por la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020, p. 14).

En Tamaulipas, las escuelas multigrado se encuentran invisibilizadas o son mencionadas de manera limitada; no hay investigaciones al respecto —por lo menos que se hayan hecho públicas—, tampoco existe un plan definido y exclusivo para la formación y acompañamiento a sus docentes, no obstante que “son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, estas influyen de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes” (INEE, 2019, p. 21). Por lo anterior, es necesario que se conozca esta realidad y se atienda desde la política educativa.

Las tareas de formación y acompañamiento docente se dan en los CTE, que de acuerdo con documentos de la SEP y la Subsecretaría de Educación Básica.

Este es un órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica y tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar. (SEP, 2019, p. 3).

Otro documento oficial señala que “las escuelas multigrado son parte esencial de la estructura del sistema educativo tamaulipeco, y cuyos docentes deben atender a grupos formados por alumnos de más de un grado” (SEP, MEJOREDU Tamaulipas, 2021, p. 30). Dichas instituciones no cuentan con personal suficiente como las escuelas de organización completa; es decir, no hay maestros de educación física, inglés, educación especial, bibliotecarios, ni personal administrativo ni de apoyo. En muchas

de estas escuelas, el director se ve obligado a realizar aquellas tareas sin dejar su función pedagógica.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2020-2024 se reconoce: “Desde hace varias administraciones, el personal con funciones de supervisión, de dirección y docencia destina demasiado tiempo a responder solicitudes de información provenientes de todo tipo de instancias, lo que hace que el aspecto administrativo dificulte la gestión pedagógica” (SEP, 2020a, p. 23). Con base en esta afirmación, se plantea en este trabajo la posibilidad de crear una supervisión que atienda exclusivamente escuelas multigrado.

Preguntas de investigación

¿Cómo y con qué periodicidad se realiza el acompañamiento a los docentes multigrado desde la supervisión escolar en el centro de Tamaulipas?

¿Puede considerarse suficiente y adecuado el acompañamiento que se realiza en los CTE para la formación del docente multigrado?

Objetivos

Visibilizar la realidad de las escuelas multigrado en Tamaulipas en el renglón de la formación y el acompañamiento a los docentes desde la supervisión escolar.

Explicar cómo se realiza la función de las supervisiones escolares en relación con las escuelas multigrado.

Proponer acciones que modifiquen el contenido y desarrollo de los CTE acordes a la realidad de las escuelas multigrado.

Tesis

La formación y el acompañamiento que reciben los docentes multigrado desde la supervisión escolar parece no ser adecuado ni congruente con la importancia que a estos y a sus centros educativos les asignan los documentos oficiales; esas responsabilidades se reducen al desarrollo de los CTE que se realizan mensualmente con el mismo formato para estas escuelas y las de organización completa. Realidad poco conocida en Tamaulipas que reclama estudios o investigaciones más profundas.

Definiciones conceptuales

Para la producción del presente artículo se utilizan algunas definiciones pertinentes al tema que se ocupa, como son:

Escuelas multigrado: “Son aquellas en donde un docente imparte más de un grado, y el número de grupos es mayor que la cantidad de docentes” (SEP, 2022, p. 304).

Política educativa: “No solo es un conjunto de normas, disposiciones, ordenamientos y leyes que solo interesan a unos cuantos, también es un campo de estudio y de conocimiento” (Tello, 2015, mencionado por Cruz, 2020, p. 2).

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INE) define las políticas públicas “como un conjunto de acciones estructuradas, estables y sistemáticas que representan el modo en que el gobierno realiza, de manera permanente, las funciones públicas y atiende los problemas públicos, de acuerdo con leyes, recursos financieros y procesos administrativos” (INEE, 2019, p. 196).

Consejos Técnicos Escolares (CTE): Este es un órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica y tiene como propósito principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar. (SEP, 2019, p. 3).

Formación continua: Es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y con ello favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA). En este sentido, con la intención de avanzar en su consolidación y siempre con miras a la mejora de la educación, a partir de este año comienza una transición del diseño e implementación de acciones de formación hacia la formulación de programas de formación continua y desarrollo profesional docente” (SEP, 2023, p. 4).

Habitus y violencia simbólica: En la perspectiva de Bourdieu, se refiere a las estructuras mentales y a los comportamientos con los que los individuos entienden el mundo y actúan en él; también son “las formas de pensar y actuar, de sentir y de percibir que se incorporan al individuo de acuerdo con las circunstancias específicas” (Lafforgue, 2011, p. 100).

Marco teórico

Desde la perspectiva teórica de la sociología de la educación, la institución escolar es concebida como espacio de reproducción, no solo de la cultura, sino también de las desigualdades sociales. Pero la escuela es concebida desde la teoría de la resistencia como un lugar donde se ejerce la agencia humana, es decir, el docente puede intervenir y, a partir de su conciencia y movilización social, puede influir en las políticas públicas e incluso modificar su propia realidad.

Así, estas teorías nos permiten entender a la escuela desde su complejidad, como un espacio social no exento de problemas y tensiones sociales; y más tratándose del caso que se analiza, las escuelas multigrado donde esta problemática se manifiesta con mayor claridad: desequilibrios e inequidades de todo tipo, como bien lo mencionan en el Plan Nacional de Desarrollo. “Es injusto esperar que un plan de estudios, por más moderno y pertinente que sea, funcione si la formación —inicial y continua— de las maestras y maestros no permite desarrollar los conocimientos, habilidades y valores indispensables para garantizar su exitosa implementación en el aula” (SEP, 2020a, p. 25).

En la obra de Pierre Bourdieu se encuentran elementos analíticos que permiten entender esta realidad: son la teoría de los campos, la violencia simbólica y el campo del poder, que se manifiestan en las escuelas multigrado donde los estudiantes y los profesores están sujetos a los lineamientos del Estado y particularmente a las normas que se dictan de política educativa. Estas escuelas son tratadas como iguales entre desiguales; es decir, no es lo mismo una institución de organización completa en la que un docente atiende un solo grado, a diferencia de una escuela multigrado en la que el maestro enseña a grupos de alumnos de diferentes edades y grados; es evidente la desigualdad y los profesores deberían estar conscientes de ello, pero en la mayoría de los casos no lo manifiestan. “El Estado es el monopolio del uso legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio determinado” (Lafforgue, 2011, p. 114) y es la escuela que debe cumplir con los lineamientos burocráticos, las estructuras administrativas y los rituales sociales ya establecidos.

El *habitus* y la violencia simbólica —categorías de Bourdieu— se expresan en las prácticas educativas de los docentes multigrado, donde cumplen

con lineamientos oficiales, lo que refleja un cierto grado de aceptación. El ejemplo claro se muestra en las líneas de acción de los CTE marcadas por la SEP: los realizan mensualmente con un calendario ya establecido, con normas determinadas por la supervisión escolar, con el mismo formato que se plantea para escuelas de organización completa; es decir, el docente interioriza inconscientemente los valores y normas de la sociedad y del grupo social al que pertenece. Así, el individuo actúa de acuerdo con lo que cree que es natural, evidente e instintivo, cuando en realidad lo hace de acuerdo con el *habitus* socialmente construido (Lafforgue, 2011, p. 100).

Al aceptar acríticamente las reglas, normas, reglamentos y decisiones de los supervisores escolares y demás autoridades educativas, se manifiesta una de las categorías de Bourdieu: la violencia simbólica; el docente se deja subyugar por aquellas estructuras, y refiriéndose a Marx, el mismo Bourdieu mencionado por Lafforgue, la frase de Marx: “El individuo está atrapado, le guste o no, lo sepa o no, dentro de los límites de su cerebro”, y su cerebro, agrega, es producto de una sociedad determinada” (Lafforgue, 2011, p. 101). Esto pasa a los docentes de las escuelas multigrado: hay una sumisión mental e insatisfacción que no expresan para poder seguir manteniendo un estatus cómodo, evitar diferencias con los superiores, y no se dan cuenta de que siguen reproduciendo así las desigualdades que existen en la sociedad.

Es importante señalar que en Tamaulipas, en el ciclo escolar 2023-2024, existen 2215 escuelas primarias, de las cuales 899 son multigrado. Estas presentan diversas características; existen desde unitarias hasta pentadocentes, como se muestra en la gráfica 5.

Marco normativo

La formación continua de los docentes, específicamente de las escuelas multigrado, se fundamenta en el Art. 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que entre otras cosas dice: “los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización” (SEP, 2022, p. 8).

El art. 92º de la Ley General de Educación menciona que:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema integral de formación, capacitación y actualización, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a este, en términos de lo que determine la ley en materia de mejora continua de la educación. (SEP, 2022, p. 34)

El 113, fracción VIII, propone “regular un sistema integral de formación, capacitación y actualización para docentes de educación básica”. (SEP, 2022, p. 9).

Otro documento como la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en el art. 3.º, fracción II: “Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización” (SEP, 2022, p. 9).

Del Programa Sectorial de Educación 2019-2024 en la Estrategia de reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión, destaca “Garantizar la oferta de formación, capacitación y actualización profesional de docentes y técnico-docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivos y supervisores de educación básica y media superior” (SEP, 2020a, p. 51).

En este mismo tenor, se muestra la importancia de las escuelas multigrado; el artículo 43 dice: “El Estado impartirá la educación multigrado, la cual se ofrecerá, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y de conocimientos, en centros educativos en zonas de alta y muy alta marginación”. (Ley General de Educación [LGE], 2019, p. 58).

Método

Recopilación de datos para el estudio

El estudio es de corte mixto: primero busca comprender cómo se realiza el acompañamiento y la formación continua del docente a través de la supervisión escolar; en segundo lugar, recopila y analiza los datos que arrojó la aplicación del cuestionario de Google Drive a la muestra de supervisores escogida de manera unilateral. Se pidió a 25 supervisores, a través del mecanismo de mensajes de texto, que apoyaran en la contestación de

este, de los cuales solo 22 lo contestaron. Las preguntas se elaboraron solo conociendo de manera empírica el campo de estudio y sus necesidades.

En la parte cualitativa que plantea datos descriptivos, “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández et al., 2014, p. 60). Otro enfoque plantea que “las palabras habladas o escritas de las personas entrevistadas y sus conductas observables no deben verse solo como variables, sino consideradas como un todo, en un escenario y estudiándolas en su contexto, es decir, su pasado y su presente” (Taylor y Bogdan, 2008, p. 21). Los supervisores escolares fueron entrevistados con el cuestionario de Google Drive, por lo que no se intervino de manera personal para evitar respuestas sesgadas y que estas fueran lo más apegadas a la realidad que están viviendo.

El problema planteado sobre las escuelas multigrado de Tamaulipas relacionado con la formación y acompañamiento de los docentes por parte de las supervisiones escolares requirió allegarse de material documental diverso para su análisis y de aplicar un instrumento que permitiera recabar datos para el estudio. También se utilizaron otras investigaciones y algunos documentos oficiales emitidos por la SEP y la SET, que, procesados mediante el método analítico y el método comparativo, se convirtieron en la columna vertebral de este trabajo.

En la parte cuantitativa se integran los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento y se presentan a través de una numeralia desagregada en tablas y gráficas donde se resaltan las diversas variables consideradas medibles.

La muestra con la que se trabajó es una muestra no probabilística llamada también dirigida, lo que supuso un procedimiento informal y apoyándose en la experiencia laboral del investigador y su conocimiento del campo de estudio. Lo anterior con base en lo que afirma un teórico de la metodología investigativa.

La ventaja de este tipo de muestra no es su utilidad para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”. (Hernández et al., 2014, p. 186).

Resultados

El cuestionario de Google Drive se aplicó a 22 supervisores que se desempeñan en escuelas primarias de Tamaulipas, el miércoles 19 de abril de 2024. Comprenden los municipios de Victoria, la capital del estado (ocho), Llera (dos), Casas (uno), Güémez (uno), Tula (uno), Abasolo (dos), Soto la Marina (tres), Padilla (uno), Hidalgo (tres) y Reynosa de la zona norte del estado (uno). De estas supervisiones escolares, 15 atienden escuelas de organización completa y multigrado, tres de organización completa, privada y multigrado, una atiende organización completa y privada, dos tienen solo escuelas de organización completa y una zona escolar atiende solo escuelas multigrado. Las respuestas encontradas en la aplicación del instrumento mencionado destacan que de los 22 supervisores encuestados solo tres atienden un tipo de escuelas, lo que resulta que la mayoría acompaña a dos o tres escuelas con características diferentes.

Se encontró una disparidad en el número de escuelas que corresponde atender a las supervisiones escolares de este estudio: solo dos supervisiones atienden seis escuelas, cuatro supervisiones, siete escuelas y ocho supervisiones, más de 14 escuelas. Esto significa que la falta de tiempo es un factor que incide en sentido negativo para llevar a cabo la formación y el acompañamiento a los docentes; como fue manifestado en las respuestas de los supervisores escolares y se muestra en la gráfica correspondiente, las visitas realizadas por ellos corresponden al 1.77 % en promedio mensual, como puede advertirse, lo que significa poca relación con directivos y docentes.

Los CTE son el espacio de discusión del personal directivo y docente; se realizan mensualmente, y a este espacio ellos asisten siempre que se realizan el 63.63 % de los encuestados; mientras que el 31.8 % lo hace regularmente y el 4.54 nunca asiste. Estos resultados son preocupantes; puede advertirse que el equivalente a la tercera parte de los supervisores escolares, es decir, el 36.34 %, no cumple con su compromiso de formación y acompañamiento a directivos y docentes en las reuniones mensuales de los CTE. Esta situación está ocurriendo tanto en las escuelas de organización completa, privadas, como en las multigradas, materia de esta investigación. No obstante, el Programa Sectorial 2020-2024 postula: El

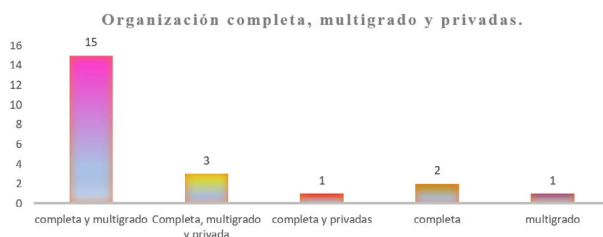
personal docente, directivo y de supervisión contará con un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización que brindará apoyo, acompañamiento y retroalimentación suficiente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2020a, p. 159).

En relación con la pregunta ¿considera que para un mejor acompañamiento a los docentes y directivos es necesario atender un solo tipo de escuelas? El resultado es que el 50 % de las supervisiones considera que sí, la otra mitad que no, como se muestra en la gráfica correspondientes.

En lo sucesivo se presentan los resultados derivados de las respuestas al instrumento correspondiente a cada una de las preguntas realizadas a través del cuestionario mencionado.

Pregunta: ¿Considera un problema atender tres tipos de escuelas? 14 de los 22 supervisores contestaron que no, 8 respondieron que sí, lo que significa que más de la tercera parte de los encuestados considera no tener problemas, perdiendo de vista que realizan muy pocas visitas mensuales y, como ya se dijo, representa el 1.7 % al mes.

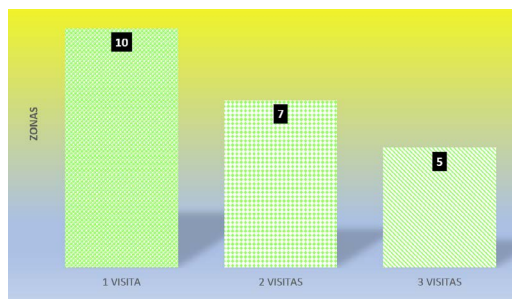
En la pregunta: ¿Qué tipo de escuelas atiende? Estas fueron las respuestas.



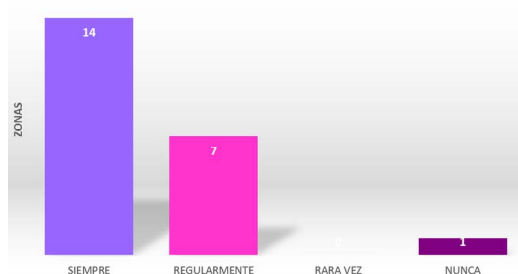
Pregunta: ¿Cuántas escuelas tiene a su cargo? La muestra de 22 supervisiones escolares refleja que atienden desde 6 a 18 escuelas primarias.



¿Cuántas veces realiza visitas de acompañamiento a las escuelas a su cargo? Lo que refleja un porcentaje de 1.77 visitas mensuales.



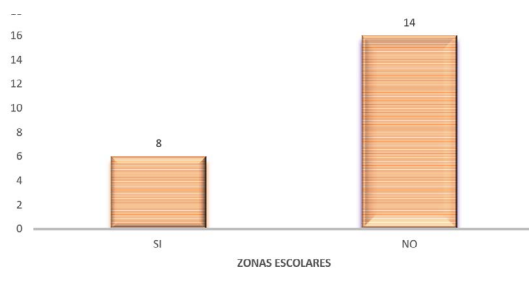
¿Con qué frecuencia acompaña en los CTE a los directivos y docentes de las escuelas? Siempre, regularmente, rara vez o nunca. El 63.63 % los acompaña siempre, el 31.8 % regularmente y el 4.54 % nunca.



¿El tiempo que les dedica a los docentes y directivos le parece suficiente? Al 63.63 % no le parece suficiente, mientras que al 36.36 %, sí le parece suficiente.



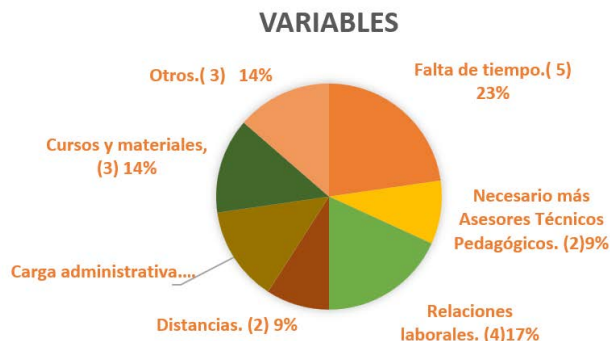
¿Considera un problema la atención a tres tipos de escuelas: ¿organización completa, multigrado y privadas?



¿Considera que para un mejor acompañamiento a los docentes y directivos es necesario atender un solo tipo de escuelas?



Por último, se les preguntó a los supervisores: ¿Cuál es el principal problema que visualiza para realizar un acompañamiento suficiente a cada uno de los centros educativos a su cargo? Las respuestas tuvieron diferentes matices: cinco supervisores manifestaron la falta de tiempo, significando un 23 %; 9 supervisores contestaron que la falta de cursos y materiales, carga administrativa y otros factores, lo que significa el 42 %; relaciones laborales, cuatro 17 %; dos supervisores ven como un problema la falta de asesores técnicos pedagógicos, 9 %; dos supervisores consideran que las distancias a sus escuelas es un problema, lo que significa un 9 %.



Discusión

Realizar una real asesoría y acompañamiento por parte de la supervisión escolar significa un esfuerzo y un compromiso que deben asumir supervisores, directivos escolares y docentes; en el conjunto de las 899 escuelas primarias multigrado que hoy existen en Tamaulipas; pero también debería ser compromiso y responsabilidad de las autoridades educativas federales y estatales. Al no cumplirse plenamente lo anterior, queda endeble la función reproductiva encomendada a la institución escolar. De acuerdo con los planteamientos teóricos base del estudio, puede advertirse que la resistencia de docentes y directivos se manifiesta como desinterés, poca atención o escasa relevancia otorgada a su formación o práctica docente.

Desde los campos mencionados en la teoría de la resistencia de Bourdieu como el de la violencia simbólica, esta se manifiesta en las prácticas docentes, por un lado, se percibe una falta de reconocimiento a ella desde la aceptación a las normas, reglamentos y agendas dirigidas desde la institución oficial y por otro, entienden la realidad, pero la aceptan por comodidad.

Manifestándose también la categoría del habitus, cuando no distinguen lo objetivo y lo subjetivo, cuando van interiorizando aprendizajes y reglas inconscientemente, como el aceptar sin problematizar la falta de acompañamiento continuo por parte de la supervisión escolar. Así operan con estructuras mentales previamente estructuradas; por lo mismo, su conducta es inercial, despojada de su capacidad crítica.

Las investigaciones que sirvieron de base para llevar a cabo el presente trabajo coinciden en que es necesario atender esta realidad observada; el INEE cita que la formación y el acompañamiento “son tareas centrales de las instancias de supervisión. De acuerdo con estudios en el tema, estas influyen de manera significativa en la gestión de espacios de formación para la preparación y la mejora en el trabajo educativo de los docentes” (INEE, 2019, p. 21).

Otros autores señalan que los maestros desde formación inicial docente no son formados para trabajar en contextos y categorías como las escuelas multigrado, y es ahí en esos espacios donde se manifiesta más la falta de acompañamiento a los docentes por parte de la figura del supervisor.

A pesar de no ser una muestra representativa los resultados pudieran extenderse a todas las supervisiones escolares de educación primaria.

Los documentos analizados para entender la problemática presentan varias coincidencias con las respuestas de los supervisores en el instrumento respectivo. En conjunto, los diversos materiales con los que se trabaja en este artículo permitieron visibilizar a las escuelas multigrado y la complejidad de su funcionamiento, al mismo tiempo que se explican las dificultades que tiene en la realidad el acompañamiento docente por parte de las supervisiones escolares; lo cual permite sugerir, entre otras cosas, que sean modificados los contenidos de los CTE acorde a las necesidades de las escuelas multigrado y, de ser posible, se constituyan supervisiones escolares para atender solo escuelas multigrado.

Conclusiones

Finalmente, puede afirmarse que tras la presente investigación se corrobora la hipótesis: las supervisiones escolares y las autoridades educativas no visibilizan adecuadamente a las escuelas multigrado, a pesar de la importancia, pues representan más del 50 % del total de escuelas primarias en el país, mientras en Tamaulipas significan el 40.58 % según los datos del ciclo escolar 2023-2024. Lo cual habla de la relevancia de estas instituciones escolares.

Si una supervisión escolar se enfoca en darle seguimiento a la formación continua y acompañamiento a directivos y docentes de escuelas multigra-

do en una zona escolar, los docentes contarán con mejores herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Pero en la realidad las cosas se presentan de manera distinta por efectos de disparidades y complejidades explicadas en renglones anteriores.

El conocimiento de esta realidad permitiría a los docentes no seguir en forma acrítica las reglas de la política educativa impuesta por los gobernantes; tendrían la oportunidad de pensar y hacer lo necesario para cambiar estructuras; por ejemplo, considerar una supervisión escolar multigrado donde el docente pueda ser acompañado desde el ámbito pedagógico y asegurar su formación continua. Pierre Bourdieu establece que cuando se rompe la relación de dominante y dominado, y este último es capaz de desarrollar su propia estrategia; y en el caso estudiado, los docentes del sector dominado, al apropiarse de su estrategia de formación, estarán en camino del cambio y la transformación anhelados por la NEM.

Visibilizar desde el acompañamiento y la formación a los docentes de las escuelas multigrado en Tamaulipas sigue siendo una tarea pendiente; su importancia resalta al observar que este tipo de escuelas y docentes adscritos a ellas aumentaron su número en el ciclo escolar 2023-2024, como se puede observar en la Gráfica 6.

No obstante que se presentaron ciertas limitaciones para llevar a cabo este trabajo; por ejemplo, la falta de colaboración de supervisores escolares para contestar el cuestionario, puede afirmarse que esta investigación es base para otros trabajos y para llenar el vacío que existe en Tamaulipas sobre el tema abordado en este estudio: la formación y acompañamiento a los docentes multigrado desde la supervisión escolar.

Referencias

- Cruz, A. (2020). Significados sobre política educativa desde la perspectiva del profesorado de educación obligatoria y superior en México. *Revista Educación*, 45(1), Universidad de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., y Casas, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A. de C.V.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Schmelkes, S. y Águila, G. (Coordinadoras) (2019). *La Educación Multigrado en México*.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2017). *Panorama educativo de México*. Indicadores del SEN, Educación básica y media superior.
- Laffourge. (2011). *Pierre Bourdieu para principiantes*.
- Ley General de Educación (2019). *Por la cual se modifican los Artículos 3º*. 71. 30 de septiembre del 2019.
- Mancebo, M., y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur: Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 117-138.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de pandemia. Informe COVID -19*.
- Ríos, V. L. y Arán, A. (2022). La formación docente en las consideraciones del currículo para grupos multigrado. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (34), 105–126. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2584>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Organización de los Consejos Técnicos Escolares*.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Programa Sectorial 2020-2024*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020b). *Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras 2021-2022*.
- Secretaría de Educación Pública, MEJOREDU Tamaulipas. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación*
- Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2023) *Estrategia de Formación Continua*.

Taylor y Bogdan. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Tabla 1
Total, de escuelas multigrado en México

Escuelas multigrado					PRINCIPALES CIFRAS 2021-2022
Tipo de organización	Variable	2019-2020	2020-2021	2021-2022	
Multigrado	Alumnos	1,890,879	1,914,031	1,956,917	
		13.6%	14.0%	14.5%	
	Escuelas	36,325	36,346	36,728	
		37.8%	38.0%	38.3%	
Unitaria	Alumnos	220,627	226,866	225,034	
		1.6%	1.7%	1.7%	
	Escuelas	11,894	11,891	11,807	
		12.4%	12.4%	12.3%	
Multigrado + Unitaria	Alumnos	2,111,506	2,140,897	2,181,951	
		15.2%	15.7%	16.2%	
	Escuelas	48,219	48,237	48,535	
		50.2%	50.4%	50.6%	
Total	Alumnos	13,862,321	13,677,465	13,464,469	
	Escuelas	96,000	95,699	95,855	

Nota. SEP. Principales cifras 2021-2022, p. 43

Tabla 2
Total, de escuelas primarias en Tamaulipas 2018-2019

Tipo de servicio/ sostenimiento	Organización escolar ¹	Escuelas	Directores sin grupo	Personal docente				Docentes de especialidad (educación física, artes, idiomas y tecnología)	Total de docentes
				Total ²	Directores con grupo	Docentes académicos	Promotores		
General pública	Total	1 909	991	12 460	877	11 583	n.a.	3 728	16 188
	Completa	1 202	991	11 278	200	11 078	n.a.	3 079	14 357
	Multigrado	707	n.a.	1 182	677	505	n.a.	649	1 831
Privada		319	267	1 972	58	1 914	0	959	2 931
Total		2 228	1 258	14 432	935	13 497	0	4 687	19 119

n.a. No aplica.

¹La categoría completa abarca a las escuelas completas, tetra y pentadocentes; la categoría multigrado, a las escuelas con uno, dos y hasta tres docentes, quienes atienden a alumnos de más de un grado.

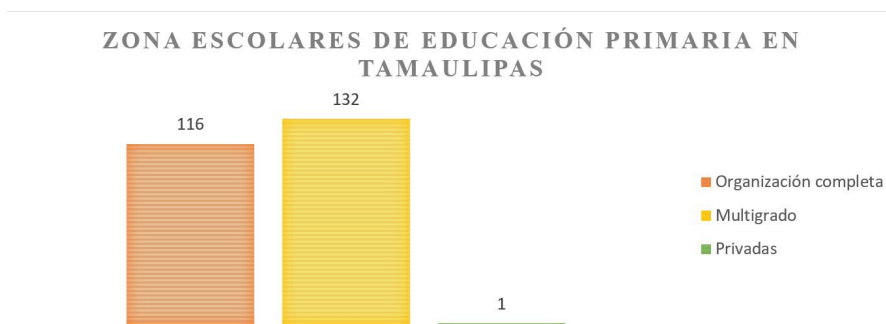
²Ésta es la cifra oficial que reporta la SEP y que incluye directivos con grupo, docentes y promotores.

Fuente: Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2018-2019) (SEP-DGPPYEE, 2019a).

Nota. Indicadores Estatales de la Mejora Continua de educación 2018-2019, p. 51.

Gráfica 1

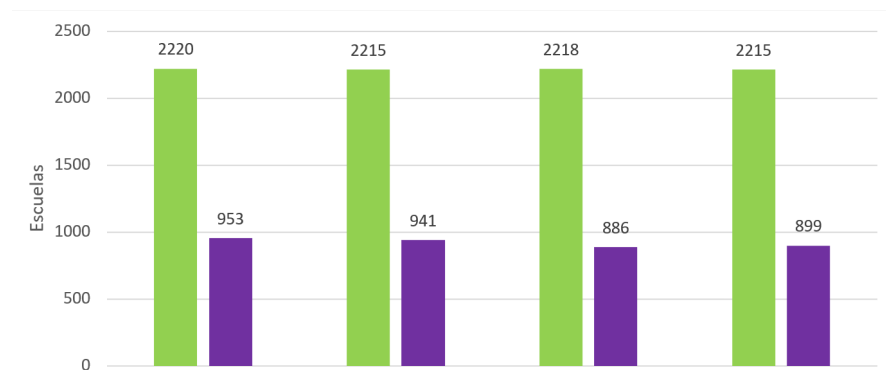
Número de zonas escolares y categoría de escuelas atendidas en Tamaulipas



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 2

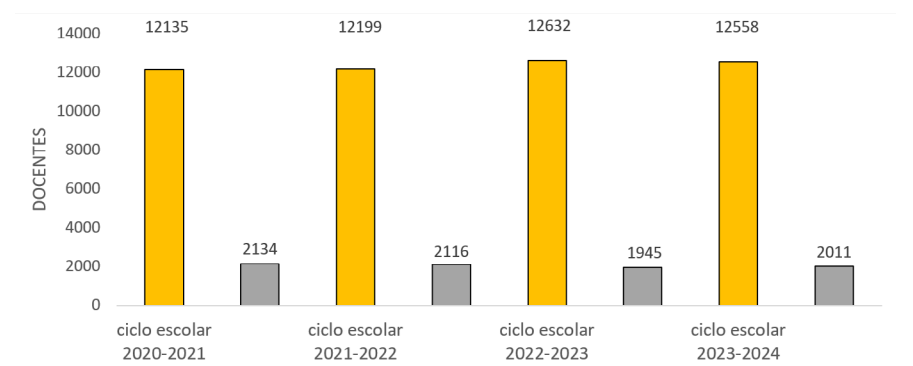
Comparación de los últimos 4 ciclos escolares en Tamaulipas: Total escuelas primarias y multigrado



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 3

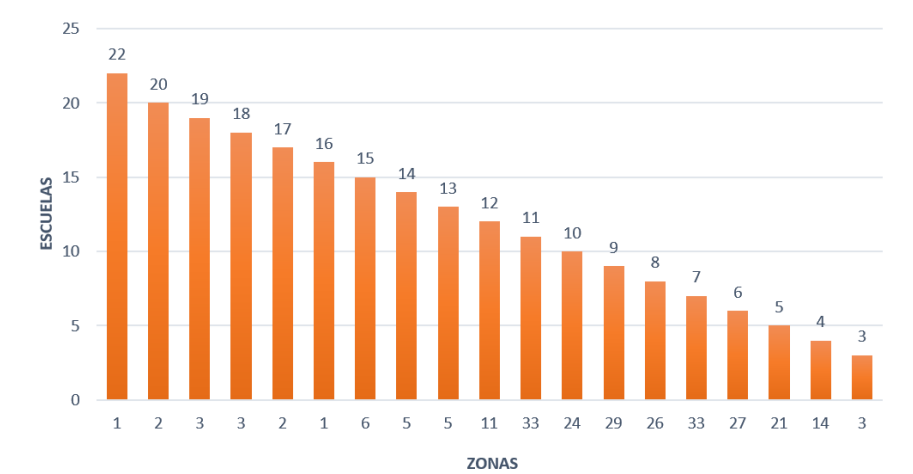
Número de docentes en escuelas primarias de organización completa y multigrado en los últimos 4 ciclos escolares



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

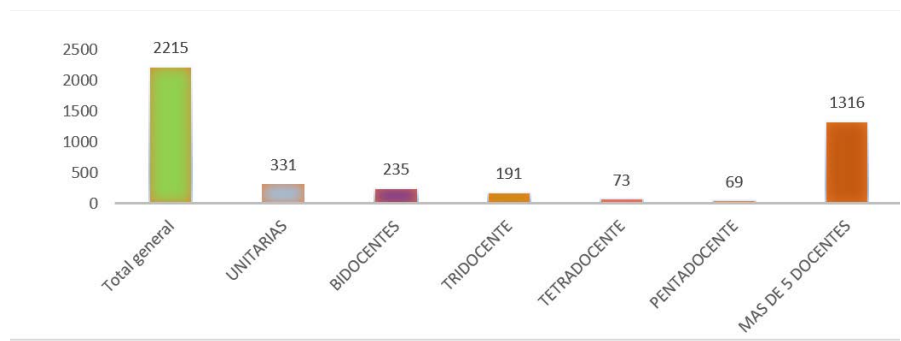
Gráfica 4

Las supervisiones escolares atienden desde 3 a 22 escuelas en Tamaulipas



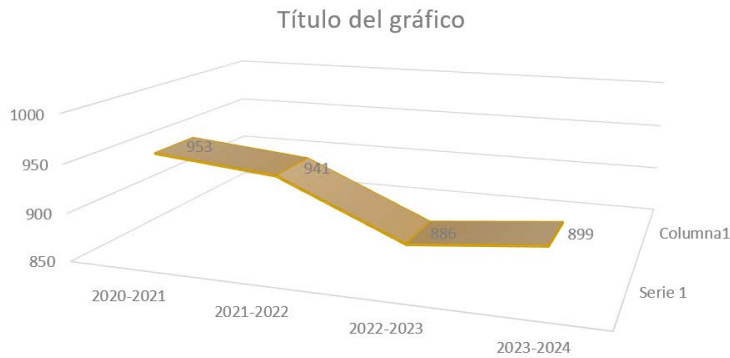
Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.

Gráfica 5
Distribución de las escuelas primarias por categoría en Tamaulipas, ciclo escolar 2023-2024



Nota. Datos recopilados de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación de Tamaulipas, ciclo escolar 2023-2024.

Gráfica 6
Disminución y aumento de las escuelas multigrado en Tamaulipas 2020-2024



Nota. Documento extraído de la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación en Tamaulipas, abril 2024.