



• **Educando para educar**

• Año 26

• Núm. 48

• ISSN 2683-1953

• Septiembre 2026-febrero 2027

• [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)

---

# CICATRICES QUE SE VUELVEN SEMILLA: DEL MIEDO A LA TRANSFORMACIÓN EN UNA ESCUELA MULTIGRADO RURAL

SCARS THAT BECOME SEEDS: FROM FEAR TO TRANSFORMATION IN A RURAL MULTIGRADE SCHOOL

Fecha de recepción: 25 de junio de 2026.

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2026.

Ana Cecilia Ramos Martínez<sup>1</sup>



— Narrativas docentes

## RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo reflexionar sobre la propia experiencia pedagógica como docente multigrado en una escuela primaria rural destacando los desafíos, las emociones y los aprendizajes que emergen en este contexto educativo. Desde un enfoque narrativo basado en las experiencias vividas, se exploran las maneras en que el encuentro con un aula multigrado transforma la comprensión de la enseñanza, la formación humana y la identidad profesional docente. En la narrativa se describe el tránsito del miedo y la incertidumbre hacia la resiliencia y la transformación pedagógica, enfatizando el aprendizaje colaborativo, la flexibilidad curricular, la tutoría entre pares y la construcción de ambientes de aprendizaje significativos. Asimismo, se abordan las dificultades estructurales que afrontan los docentes multigrado, como la falta de formación especializada, el escaso acompañamiento institucional y las exigencias administrativas. Desde una perspectiva reflexiva, la autora reconoce la escuela multigrado no como un modelo deficiente, sino como un espacio pedagógico rico en diversidad, cooperación y aprendizaje comunitario. Por último, en la narrativa se reafirma que la docencia en contextos rurales multigrado representa un acto de humanidad, esperanza y crecimiento profesional continuo.

**Palabras clave:** educación, organización, identidad docente, aprendizaje colaborativo, escuela rural multigrado.

## ABSTRACT



This text aims to reflect on the author's own pedagogical experience as a multigrade teacher in a rural primary school, highlighting the challenges, emotions, and lessons that emerge in this educational context. Adopting a narrative approach grounded in lived experience, the text explores how the encounter with a multigrade classroom transforms one's understanding of teaching, personal development, and professional identity. The narrative describes a journey from fear and uncertainty toward resilience and pedagogical transformation, emphasizing collaborative learning, curricular flexibility, peer tutoring, and the creation of meaningful learning environments. It also addresses the structural difficulties faced by multigrade teachers, such as a lack of specialized training, limited institutional support, and administrative demands. From a reflective standpoint, the author views the multigrade school not as a deficient model, but as a pedagogical space rich in diversity, cooperation, and community-based learning. Finally, the narrative reaffirms that teaching in rural multigrade settings represents an act of humanity, hope, and continuous professional growth.

**Keywords:** education, organization, teacher identity, collaborative learning, rural multigrade school.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: ceci2776@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En los caminos de la vocación docente, a veces no elegimos de manera consciente el destino de lo que podemos afrontar encontrándonos en el momento de mayor vulnerabilidad o en procesos de cambios. El trayecto que una profesora recorre cada día hacia una escuela multigrado de una comunidad rural no se mide en kilómetros, sino en las experiencias que vive cada día y que desencadenan aprendizajes nuevos y sentimientos de sí misma que a veces no conocía siquiera.

Esta narrativa emerge de la experiencia de una maestra multigrado bidocente, confrontada con una realidad escolar, que se plasma en el misterio de la pregunta ¿qué es una escuela multigrado y su significado?, pero que se revela, a la vez, como un espacio de resistencia y transformación desde su llegada al plantel escolar. Como señala Suárez (2017a), las instituciones educativas están saturadas de historias. En esta historia, me convertí en la actora principal de la trama que vivía como autora de este relato.

Llegar a un lugar desconocido, que parecía que, en muchos sentidos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) había olvidado, cuestionándome si fue algo detonante y sumergiéndome en una profunda incertidumbre que provocaba en mí, pensamientos negativos sobre mis capacidades por no saber gestionar a favor de los alumnos y nutrir el aprendizaje de tres grados simultáneamente. Ser maestra multigrado es afrontar el constante desafío de una planificación que nunca parece suficiente, mientras la mirada expectante de niños que, con una curiosidad silenciosa, aguardan para ver si la nueva maestra, al igual que sus predecesores, sucumbirá ante las dificultades o, por el contrario, forjará un nuevo camino. En este contexto, la práctica docente trasciende la mera aplicación de técnicas; se convierte en un “mundo de la vida” donde se entrelazan historias, esperanzas y proyectos (Suárez, 2017a).

Por su parte, la narrativa de experiencias pedagógicas es un enfoque que permite a las/os educadoras/es recuperar un saber pedagógico atrofiado por los discursos técnicos y las normativas oficiales que a las/os docentes nos exigen día a día. Al relatar la propia práctica no solo se informa, sino que también se le otorga una dimensión humana y temporal a la experiencia escolar dotándola de un significado profundo. Para Suárez (2017a), la narrativa es una herramienta

de emancipación profesional, un medio a través del cual el docente puede decir su propia palabra y, al hacerlo, reconstruir su identidad en el mismo acto de relatar su quehacer.

El objetivo de esta narrativa es reflexionar sobre la práctica pedagógica en un aula multigrado rural explorando las maneras en que la experiencia cotidiana, en este particular entorno, contribuye a la construcción de saberes de los alumnos y al desarrollo personal del docente. Busca visibilizar el efecto de la organización multigrado en la formación integral de las/os alumnas/os, a la par de analizar cómo se fortalece la identidad docente al afrontar la complejidad inherente de este modelo, después de ser señalado por una autoridad próxima, y cómo transforma la visión tradicional de la enseñanza hacia una comprensión más sensible y humana del proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia en un nuevo mundo.

La metodología utilizada para este trabajo es de corte cualitativo-narrativo, fundamentada en la recuperación de relatos de experiencia (Suárez, 2017b). A través de la escritura reflexiva, se busca sistematizar vivencias, emociones y situaciones reales para obtener una observación sensible de las dinámicas del aula y el acompañamiento de los procesos de desarrollo humano de docentes y estudiantes.

La pregunta fundamental que impulsa este relato es ¿cómo el encuentro con la organización multigrado, en un entorno de fragilidad y complejidad, ha transformado mi manera de entender la enseñanza, la formación humana y mi propia identidad como docente, y cómo, desde ahí, se puede reconstruir un ambiente de aprendizaje significativo para todos los alumnos? Con base en esta interrogante, se narra el tránsito del miedo al coraje, el afrontamiento al reto de lo desconocido que representaba inicialmente la organización multigrado y su eventual transformación en el espacio donde se gesta un cambio pedagógico.

El lector no tiene ante sí un informe técnico, sino el sentir de una vocación que se atrevió a sumergirse en un entorno desconocido y luchar contra este, y que descubrió que, incluso en el lugar más descuidado, la educación puede ser un acto de esperanza, construcción de nuevas maneras de evolución de un nuevo mundo de aprendizaje.

## ***Lo que viví cuando conocí el mundo multigrado***

El 20 de enero de 2025 marcó el inicio de un destino incierto: una maleta, más pesada por las expectativas que por lo que iba a afrontar en la comunidad de Puente de Tierra, Villa de Reyes, en San Luis Potosí, México, lugar al que me habían asignado a mitad del ciclo escolar. Una plaza definitiva en la escuela Rafael Ramírez representó no solo un golpe de estabilidad laboral y personal, sino también el inicio de un caos de emociones. Los rumores hablaban de un lugar olvidado, de un desafío insuperable. Aquellos susurros me acompañaron en cada paso con que iniciaba mi historia como docente multigrado.

A mi llegada se reveló una verdad muy desoladora: la red de apoyo que yo buscaba en mi compañera, en quien confiaba por su experiencia y que me guiaría en mis pasos en el mundo multigrado, se vino abajo. El espejo de la realidad me mostró a una compañera tan inexperta como yo, con apenas dos meses por delante en la misma incertidumbre que a mí me aquejaba.

Éramos dos novatas frente a la monumental tarea de dar vida a una escuela que parecía detenida en el tiempo. Administrativamente era un lienzo en blanco; pedagógicamente, un eco de abandono; el rezago en lectoescritura no era solo un dato, sino un grito de desatención prolongada en la escuela. En este vacío, mi rol se invirtió. Y mi compañera, con la misma fragilidad, buscaba en mí las respuestas que yo tampoco poseía.

Al inicio, la apatía de los padres y el desinterés de los niños convirtieron cada jornada en una batalla agotadora, un ciclo de intentos fallidos en el establecimiento de una dinámica, a la que se resistían a causa de los antecedentes de ciclos escolares pasados.

El punto de quiebre y el verdadero sismo en mi persona llegó el primero de abril de 2025. Mi autoridad inmediata, la supervisora de la zona escolar, apareció con su carpeta; su mirada se convirtió en el espejo más crudo de mi práctica. La desorganización del aula multigrado quedó grabada en una ficha de visita que no admitía réplicas: "No presenta planeación". Expresó que mis clases de lectoescritura y matemáticas eran aisladas y sin un propósito claro; eran un reflejo de mi inexperiencia. Esto me provocó un mar de sentimientos y miles de emociones.

Mi expediente, incompleto, sin programa analítico, bitácora docente, ni registros de evaluación diagnóstica o trimestral, era la evidencia de mi impotencia al saber que tenía meses de llegar y me pedían cosas que no estaban en un archivo. Ya me había percatado de que el ambiente de aprendizaje era algo estático, carente de dinamismo, donde la autoridad buscaba la implementación en el aula de cuentos, pausas activas y cantos que despertaran a niños que llegaban con sueño y se dispersaban con la facilidad al primer sonido que oían.

El diagnóstico fue tajante y doloroso: de los pocos alumnos evaluados, tres no leían y otros tres se hallaban en el nivel presilábico; en matemáticas era casi nulo el avance. Incluso mi propia actitud nerviosa y desorganizada fue un reflejo del estrés que me ocasionaba manejar de modo simultáneo necesidades de tres grados. Cuando la supervisora concluyó su lista, el nudo en mi garganta se deshizo en una confesión: “Maestra, perdóneme, pero es que yo nunca he estado en una escuela multigrado. Necesito que me oriente. ¿Cómo manejo un grupo de primero y segundo cuando los niños son tan distintos?”.

Esa honestidad y el mostrarme vulnerable derribaron el muro de la formalidad y abrieron la puerta a la empatía de la supervisora. No solo señaló mis fallas, sino que también reconoció mis fortalezas: mi paciencia, mi tolerancia y el ambiente de respeto y cordialidad que, a pesar de todo, lograba generar en el aula. Mis compromisos claros se convirtieron en mi nueva brújula: ordenar lo administrativo, vincular proyectos con lectoescritura y pensamiento matemático y alfabetizar el aula con material funcional, como forrar los mesabancos con los nombres de los alumnos y números para favorecer el aprendizaje constante.

Este encuentro transformó mi visión de la enseñanza y comprendí que se trataba no solo de impartir un conocimiento diferenciado, sino de entender las dinámicas de cada grupo, sus intereses y necesidades específicas.

Las escuelas multigrado, lejos de ser un déficit, se revelan como una alternativa pedagógica con un potencial educativo significativo. Como señala Cano (2025), estas escuelas pueden fomentar la resiliencia, la responsabilidad, la autoconfianza, el trabajo en equipo y el pensamiento creativo. Esta perspectiva me permitió percibir mi aula no como un problema, sino como una oportunidad para la implementación de prácticas de enseñanza y aprendizaje significativo que promovieran la autonomía de aprendizaje de cada alumno y la colaboración entre los alumnos.

La diversificación de la enseñanza en el aula multigrado implica ver al grupo como una unidad, en la que las diferencias se aprovechan para potenciar los aprendizajes a través de la ayuda mutua y la tutoría personalizada (Santos, 2020b). Concuerdo con el autor en que la tutoría personalizada es la tarea que hacemos cada día en nuestras aulas. Aunque se trate de poner actividades en grupo y se pueda dar la misma instrucción a todos al mismo tiempo, implica preparar actividades diferenciadas, organizar actividades de trabajo autónomo y, sobre todo, observar mucho y escuchar a cada alumno cuando lo requiere. Suele ser agotador, pero es increíblemente gratificante ver cómo crecen y aprenden juntos, apoyándose unos a otros.

Además, la investigación educativa ha demostrado que las escuelas multigrado favorecen “la resiliencia, la responsabilidad, la autoconfianza, el trabajo en equipo, las habilidades de resolución de problemas, así como el pensamiento creativo y científico del alumnado” (Navarra, 2019, cit. en Cano, 2025, p. 334).

Desde mi experiencia, considero que en la realidad de los docentes multigrado a menudo se afrontan desafíos sistémicos: la evaluación del desempeño de docentes de escuelas rurales multigrado ha sido un asunto de debate, ya que no existe un programa específico para esta modalidad escolar. De ahí la necesidad de una evaluación equitativa que considere las especificidades y las condiciones de los contextos de docentes de aula multigrado.

Factores como la falta de conectividad tecnológica –que no es proporcionada a escuelas multigrado–, la ausencia de acompañamiento en relación con cómo se debe trabajar un aula multigrado y la inadecuación de los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para la realidad multigrado son obstáculos que los docentes multigrado afrontan y que les generan angustia, desgaste físico y emocional (Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia, 2018).

En mi experiencia inicial, la desorganización del aula y la falta de recursos tecnológicos y económicos eran reflejo de estas carencias estructurales, que requieren una estructura educativa, así como un apoyo efectivo y funcional para el docente multigrado. En este sentido, es inconcebible que, a pesar de la implementación de reformas educativas, no se hayan elaborado evaluaciones, guías, programas específicos para los maestros en contextos rurales.

Aquel día salí de la escuela con un impacto respecto a mi labor docente; me sentí insuficiente y poco capacitada. En su momento, la visita que inicialmente se sintió como un ataque, se convirtió en la pregunta que guiaría mi futuro profesional: ¿cómo se construye una escuela desde cero donde no existe organización? Al sentirme un poco más comprendida por la supervisora, se planeó un rol de comisiones basado en nuestras fortalezas. Mi compañera y yo empezamos a asistir a talleres y congresos multigrado; esto le dio luz a nuestra práctica. Ya no solo sobrevivíamos; estábamos empezando a transformar la realidad de la escuela, construyendo un ambiente físico adecuado y reorganizando el currículo para que fuera, como lo describe Cano (2025), flexible, pertinente y relevante.

### ***Reconstruyendo y reconociendo un saber pedagógico***

A lo largo de mi práctica docente como maestra de primaria multigrado he ido construyendo distintos saberes que provienen no solo de la teoría, sino también de lo que vivo día a día con mis alumnos. Desde mi poca experiencia en la escuela multigrado, a pesar de tener las bases de una escuela de organización completa, considero que muchas veces se piensa en ella como un espacio en el que los alumnos aprenden lo básico: leer, escribir y resolver operaciones matemáticas, sin aspirar a aprendizajes más complejos. Esta idea ocasiona una desvalorización de la calidad educativa que se ofrece en las escuelas multigrado.

Al cruzar cada mañana el portón de entrada sentía una mezcla de emoción y responsabilidad que me obligaba a redescubrirme. Comprendí pronto que mi aula no era solo un salón de clases, sino un ecosistema vivo, una especie de sinfonía en la que cada instrumento tiene su propio ritmo y melodía, pero todos deben converger en una armonía común.

Como señalan Ramírez y González (2026), los saberes que en realidad transforman nuestra práctica docente provienen no solo de los manuales, sino también de la reconstrucción constante de nuestra formación a través de la experiencia cotidiana. Y es que es en la soledad del aula rural donde el docente se enfrenta a una dualidad entre lo pedagógico y lo administrativo; pero es en el contacto con la realidad donde eliminamos lo innecesario y conservamos aquello que es vital para el desarrollo integral de nuestros alumnos.

El aula multigrado es un espacio en el que los niños aprenden a trabajar colaborativamente, fortalecer sus relaciones interpersonales no solo con su aula, sino también con la escuela en general, incluso con padres de familia. Los alumnos empiezan a visualizar qué quieren ser en el futuro (ganaderos, agricultores, profesionales, artistas, actores, deportistas, etcétera), sin dejar de lado la parte socioemocional, y a reconocer lo que sienten de acuerdo con lo que viven día a día en su contexto. Por estas razones, tengo que estar más atenta a crear un lugar seguro donde puedan expresarse con libertad y sientan su aula como un lugar seguro donde no se les juzgará.

A veces sentía que rescatar un aula multigrado en la que coexistía la alfabetización inicial de primer grado sin una base de preescolar y el desarrollo de la autonomía y el pensamiento abstracto de tercer grado era lo peor del mundo. En mi mente sopesaba si dejarlos y sobrellevar el ciclo escolar o realmente hacer algo para brindar una mejor educación, ya que se requiere transitar de una enseñanza homogénea hacia una heterogénea con una pedagogía centrada en la diversidad.

En la experiencia como maestra bidocente, el primer principio en que he basado mi práctica es el aprendizaje colaborativo y la tutoría entre pares, de la cual era enemiga al principio por el desorden que se generaba. En un entorno multigrado, el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje viva; los alumnos de tercer grado no solo consolidan sus conocimientos al explicar un concepto a los de primero, sino que los más pequeños encuentran un andamiaje natural y cercano en sus compañeros mayores. Como señala Santos (2020b), la interacción entre estudiantes de diferentes edades en escuelas multigrado potencia el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas, lo que transforma la heterogeneidad del grupo en una ventaja pedagógica que fomenta la autonomía y el coaprendizaje.

Como maestra multigrado, comprendí perfectamente que la teoría de los libros a veces se siente lejana cuando tienes a un niño de primero consolidando lo alfabético y, al mismo tiempo, a uno de tercero exigiendo textos más complejos. Recordaba a un ponente del segundo congreso al que asistí que expresaba que la clave no es triplicar el trabajo, sino tejer una sola red en la que todos pesquen según su nivel. Sin embargo, desde mi experiencia, para que esta red funcione, la planificación debe ser estratégica; no podemos seguir fragmentando el conocimiento.

En este sentido, la Secretaría de Educación del Estado de Durango (2023) propone el diseño de situaciones de aprendizaje situadas, basadas en contenidos integrados, que permitan que un eje temático común una a todo el grupo. Mientras los niños de primero utilizan materiales concretos para consolidar su lectoescritura a través de un proyecto comunitario, los de segundo y tercero investigan las causas de una problemática en textos informativos o resuelven problemas de medición vinculados a esa misma realidad. De acuerdo con Bustos (2021b), esta flexibilidad didáctica respeta los saberes previos y el contexto cultural transformando el aula en un taller vivo donde el conocimiento se transfiere con eficacia porque tiene un significado real en sus vidas.

Santos (2020, cit. en Cano, 2025) sostiene que la heterogeneidad de edades en las aulas multigrado, lejos de ser una limitante, es un motor pedagógico. La tutoría entre pares permite que el alumno mayor clarifique sus ideas al enseñar, mientras el menor encuentra un modelo lingüístico y cognitivo alcanzable en su compañero. El saber pedagógico que construimos en el día a día en las aulas multigrado nos demuestra que el orden del aula no nace de tener a todos haciendo lo mismo en silencio, sino de una estructura flexible en la que los tiempos de espera se convierten en espacios de autonomía guiada.

El segundo principio clave que me ayudó a reorganizar mi espacio y mis tiempos después del trago amargo que pasé es la flexibilidad curricular y el diseño de situaciones de aprendizaje situadas en las que el conocimiento se adquiere y se transfiere de manera mucho más eficaz cuando se vincula de modo directo con el contexto donde viven.

Según Bustos (2021a), la organización del aula multigrado exige una flexibilidad didáctica en la que el docente planifica a partir de un eje temático común permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo a través de actividades multinivel que respetan sus saberes previos y su contexto cultural. La flexibilidad en la gestión del tiempo ha sido una de las lecciones más duras que he tenido en el aula.

A diferencia de una escuela de organización completa en la que el tiempo está rígidamente fragmentado por materias, en el aula multigrado el tiempo es fluido. Aprendí que no pasa nada si una actividad se extiende más de lo previsto, si los niños están profundamente inmersos en ella. La observación constante me ha permitido identificar cuándo es necesario cambiar el rumbo, adaptar una metodología o simplemente hacer una pausa para reflexionar.

Las relaciones interpersonales en mi aula son el corazón; los niños no solo son compañeros de clase, sino que los de tercer grado asumen roles de ayudantes naturales. Como lo expresa Ortega (2022, p. 45), “las relaciones interpersonales en el aula configuran un clima de aula indispensable, donde el reconocimiento del otro favorece tanto la inclusión como el desarrollo de los aprendizajes”.

Esta interacción constante fomenta la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. He visto cómo un niño de primer grado, inicialmente tímido, ha avanzado con la guía paciente de un compañero mayor, y cómo este último desarrolla un sentido de responsabilidad y liderazgo. Este criterio se fundamenta en la Nueva Escuela Mexicana, dado que, según esta, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar son el eje del tejido comunitario (SEP, 2024).

Es en estos momentos cuando siento que mi labor trasciende lo académico y se adentra en la formación de alumnos íntegros. Cada mañana de los lunes, antes de iniciar las clases, dedicamos un tiempo a contar qué pasó en su fin de semana y cómo se sienten. Esto ha fortalecido nuestros lazos y ha creado un espacio donde cada voz es valorada.

Recuerdo una vez en que un niño de segundo grado estaba muy frustrado con un trabajo de matemáticas consistente en solo sumar varias veces un número. Uno de sus compañeros de tercero se acercó a él y le explicó de diferentes maneras. Ver esta escena me llenó de una profunda alegría y me confirmó que el aprendizaje no solo ocurre a través de mis explicaciones, sino también mediante la interacción entre ellos.

El uso de materiales concretos y de recursos del entorno ha sido clave para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. No necesitamos grandes laboratorios cuando tenemos la naturaleza a nuestra disposición. Una simple piedra, una hoja o el conteo de las semillas de una fruta se convierten en lecciones de ciencia y matemáticas que los niños comprenden de manera natural. Como señala el modelo de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (2023), el enfoque globalizador permite que los contenidos no se vean de forma aislada, sino como parte de un todo integrado que tiene sentido para el estudiante.

En cuanto a los ambientes de aprendizaje, procuro que mis clases se desarrollen en espacios en que los niños puedan moverse con libertad y seguridad. Utilizo materiales que estén a su alcance, sencillos, tratando de que las actividades sean dinámicas y de que mantengan el interés de los niños en los temas que para ellos son desconocidos; un ejemplo es el del sistema solar, cuando a mis alumnos se les veía una carita de asombro al conocer nuevas cosas.

Santos (2020a, p. 95) señala que “el multigrado implica ver al grupo como una unidad y a la vez no enseñar a todos lo mismo o no enseñar a todos de la misma manera”; es decir, se debe buscar y fortalecer un ambiente de confianza, en el que los niños se sientan seguros para participar, sin miedo a equivocarse o sentir vergüenza al decir lo que piensan.

La enseñanza es una práctica que se va construyendo con la experiencia. Ya sea esta positiva o negativa, he buscado hacer una reflexión que me pueda ayudar. Mi práctica pedagógica va cambiando constantemente. He identificado que

algunos rasgos de mi práctica son la flexibilidad, la observación y la adaptación. Muchas veces tengo que cambiar la actividad en el momento o intervenir de manera diferente a lo planeado dependiendo de cómo reaccionan los niños y de si cumplen con lo que se les ha pedido.

A lo largo de este viaje he comprendido que el saber pedagógico no es algo estático que se adquiere alguna vez y para siempre; por el contrario, es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción. Cada error cometido, cada trago amargo y cada pequeña victoria han sido ladrillos en la edificación de mi identidad como docente rural. He aprendido a valorar la diversidad y verla no como un obstáculo, sino como una fuente de mayor riqueza en mi aula.

### ***Cicatrices que se vuelven semilla***

La labor educativa es, en esencia, un acto constante de búsqueda de sentido, de saber quién eres como docente. Al cumplir cinco años de servicio en el magisterio me detuve frente al espejo de mi realidad escolar para responder una pregunta que parece simple, pero que encierra la complejidad de mi existencia: ¿quién soy como persona y como docente?

Esta narrativa es no solo una descripción de tareas que he elaborado, sino también una correlación profunda entre mi historia de vida, mis creencias y la responsabilidad ética de educar en una escuela multigrado, donde la realidad nos exige ser mucho más que transmisores de conocimiento; nos exige ser guías.

En este contexto, la formación continua de los profesores multigrado se presenta como un elemento crucial para afrontar los desafíos inherentes a esta modalidad educativa, las aulas multigrado, también conocidas como de agrupación vertical, plurigrado o multiedad, es decir, aquellas donde los grupos están conformados por alumnos de diferentes grados escolares (Rodríguez et al., 2021, p. 3). En México, más del 50 por ciento de las instituciones de educación básica son multigrado, y la mayoría de estas se ubican en zonas rurales con altos índices de marginación.

Mi práctica social está ligada a mi forma de ser personal; existe una relación intrínseca entre quien soy fuera del aula y quien soy frente a mis alumnos. Me reconozco como una mujer servicial que siempre ayuda a los demás, alguien que encuentra satisfacción en el bienestar del otro. En el microsistema escolar, esta característica se traduce en una disposición constante hacia mis colegas, mis alumnos y las familias. Entiendo la escuela como un espacio de convivencia en el que el trato humano es la base de cualquier aprendizaje; me gusta escuchar, atender y hacer sentir validados a quienes me rodean.

La preparación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado es fundamental, ya que este entorno demanda una especial atención a las complejidades que surgen de la diversidad de edades y grados en un mismo espacio, en el aula (Rodríguez et al., 2021).

Mi concepto del saber docente ha cambiado, ya no lo veo como la acumulación de datos, sino como la capacidad de transformar la realidad y buscar soluciones en conjunto. Practico valores humanos como la solidaridad, la justicia y el respeto. Ante las situaciones críticas que ocurren en la escuela, evito el autoritarismo y promuevo la escucha activa, buscando siempre el equilibrio entre la firmeza y la calidez humana.

Esta visión se alinea con la necesidad de una formación docente que vaya más allá de lo meramente académico integrando habilidades sociales y emocionales que permitan una conexión genuina con la comunidad educativa. El desarrollo profesional docente abarca tanto la formación inicial como la continua; es un proceso de aprendizaje y crecimiento a lo largo de toda la trayectoria del educador.

Como docente, he desarrollado habilidades sociales que me permiten conectar con la comunidad. Mi gusto por el arte, en específico por el baile, es una herramienta pedagógica, no solo un pasatiempo, con la que rompo el hielo y genero vínculos afectivos donde y cuando sea necesario. Sin embargo, este espíritu servicial y alegre convive con una estructura clara: soy una docente que busca la corrección y la disciplina, pero siempre desde una perspectiva humana, tratando de ver más allá de la conducta disruptiva de un niño o de la justificación de un padre de familia.

La adaptación de estrategias didácticas es vital en las aulas multigrado, donde los docentes deben atender las necesidades de aprendizaje de alumnos de diversos grados y edades. Sin que previamente hayamos sido capacitados, los profesores tenemos que crear simultáneamente formatos y planificación didáctica para aulas multigrado, que son las necesidades de formación más reiteradas entre los docentes.

Las prácticas sociales que ayuden a entender la diversidad de los alumnos de la comunidad escolar y el saber pedir la colaboración de los padres de familia han sido fundamentales para tener una buena relación con ellos. Estos últimos han participado activamente en las faenas de mantenimiento de la instalación. De esta manera, el trabajo colectivo nos enseña que la escuela es de todos. Involucrarme en los asuntos relativos a apoyos comunitarios, para los que piden orientación, es también otro lazo que se establece con los padres de familia, que lleva a entender que la escuela no es una isla, sino una parte activa de la comunidad. Esta interacción con la comunidad es un aspecto crucial en las escuelas multigrado, que a menudo se ubican en zonas rurales y de alta marginación. Por ello, la escuela se convierte en un pilar fundamental para la comunidad (Bustos, 2021).

Recuerdo, con especial gratitud, a una madre de familia que, cuando se enteró de que posiblemente no continuaríamos en la escuela el próximo ciclo escolar, nos dio las gracias por ponerlos a trabajar como padres de familia.

Su reconocimiento me recordó que la verdadera educación ocurre cuando aprendemos a buscar soluciones, superando las carencias con organización y voluntad. Ese momento fue una lección sobre la forma en que educamos a los niños no solo para acreditar un examen, sino para la vida en comunidad.

Antes de ingresar al servicio docente, mis creencias acerca de la enseñanza eran simplistas; creía que se limitaba a una vida más cómoda por tener un trabajo estable. Sin embargo, la realidad de mi aula escolar me ha revelado que la docencia es un campo de batalla emocional y profesional que requiere mucho más que un título académico.

Recibir a niños de primero a tercer grado en modalidad multigrado me obligó a redescubrirme como persona y docente. Conocí una faceta de mí más tierna, alegre y espontánea; aprendí que con los alumnos más pequeños la risa es un recurso didáctico y que la paciencia es el lenguaje del amor pedagógico.

Miranda (2018) anota que las instituciones formadoras de docentes a menudo ignoran las características y exigencias del entorno multigrado, lo que dificulta la preparación de futuros profesores para estas realidades escolares. En efecto, la ausencia de una formación inicial específica para entornos multigrado en México ha llevado a que muchos docentes, en especial los de nuevo ingreso, experimenten dificultades para abordar los objetos de enseñanza de cada asignatura porque no cuentan con las estrategias didácticas adecuadas.

## CONCLUSIONES

Al cumplir cinco años de servicio me detuve frente al espejo y me cuestioné quién soy. Soy una mujer servicial que encuentra satisfacción en el bienestar del otro, pero también una docente que busca la justicia y el respeto en cada acción. Las cicatrices de aquellos primeros meses de mi labor docente en la comunidad de Puente de Tierra del municipio de Villa de Reyes se han vuelto semillas que empiezan a germinar esperando que florezcan.

Ya no soy la maestra inexperta que llegó con miedo; soy una docente que ha encontrado su propósito entre las letras y los surcos de la vida rural. Mi aula es mi mundo y en él cada día hay una nueva oportunidad para aprender, para crecer y para redescubrir la magia de la enseñanza. La escuela primaria rural multigrado no debe seguir entendiéndose como una estructura deficitaria de organización incompleta que espera ser masificada o urbanizada; por el contrario, las aulas multigrado albergan la semilla de la pedagogía del futuro, una pedagogía que es inherentemente diferenciada, comunitaria, flexible y centrada en la ayuda mutua.

La esperanza ha vuelto a la escuela Rafael Ramírez; ya no solo sobrevivo al día a día, sino que estoy construyendo una comunidad donde los niños luchan por ser los ayudantes, donde el aula es un microsistema de interacción recíproca. Después de un año y medio, había dejado de ser solo una ejecutora

de currículum para convertirme, finalmente, en autora de mi propia práctica. Mi compromiso es seguir sembrando curiosidad en los ojos de mis niños, demostrando que, aun en el rincón más olvidado, un ambiente diseñado con amor puede transformar la realidad.

Hoy, al cerrar esta narrativa, reafirmo que ser docente en la Nueva Escuela Mexicana implica reconocer que somos seres humanos educando a otros seres humanos. Mi compromiso es mantener mi paz y salud emocional como cimiento de mi práctica para seguir sembrando semillas de curiosidad y valores en cada niño, buscando que esos frutos de humanidad transformen nuestro entorno.

La formación permanente del docente es un proceso continuo que busca perfeccionar la preparación de los educadores a través de la autosuperación, el trabajo metodológico y la investigación pedagógica, lo cual es vital para el desarrollo profesional en el contexto multigrado. Agradezco a aquella visita inesperada, que llegó sin avisar, haciendo que mi vida profesional docente cambiara y ofreciera lo mejor a la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bustos, A. (2021a). *Estrategias didácticas para el aula multigrado*. Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Bustos, A. (2021b). *La escuela rural multigrado: modelos organizativos y flexibilización curricular para la inclusión*. Editorial Octaedro.
- Cano, A. (2025). Escuela multigrado como alternativa pedagógica [en línea]. [https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526\\_s2\\_t1\\_multigrado\\_insumo1.pdf](https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t1_multigrado_insumo1.pdf)
- Castro, R. (2018). El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia. (2018, junio). Evaluación del desempeño de docentes de escuelas rurales multigrado. Por una evaluación equitativa. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/evaluacion-del-desempeno-de-docentes-de-escuelas-rurales-multigrado-por-una-evaluacion-equitativa/>
- Ortega, M. (2022). *Vínculos y afectos en la escuela contemporánea: hacia una pedagogía de la convivencia*. Editorial Progreso
- Ramírez, A. J., y González, J. D. (2026). Saberes experienciales del docente multigrado en la gestión directiva en escuelas primarias rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 4(7), 187-201.
- Rodríguez, B. A., Bautista, M. F., y Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (12), e1194. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144043/html/>
- Santos, L. (2020a). Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. Proyecto CREER. *Grupo de Análisis para el Desarrollo*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/651>
- Santos, L. (2020b). Pedagogía de la diversidad en aulas multigrado: estrategias para el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 15(2), 45-62. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/download/89/177/520>
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2023). *Hacia un modelo didáctico para las escuelas multigrado. Tomo II: Fichero de organización de contenidos para la planeación didáctica multigrado*. Educación primaria. Secretaría de Educación del Estado de Durango, Subsecretaría de Servicios Educativos.
- Suárez, D. H. (2017a). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. [https://www.biblioinfo.com.ar/wpcontent/uploads/2024/08/Docentes\\_Relatos\\_de\\_Experiencia\\_y\\_Saberes.pdf](https://www.biblioinfo.com.ar/wpcontent/uploads/2024/08/Docentes_Relatos_de_Experiencia_y_Saberes.pdf)
- Suárez, D. H. (2017b). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teías*, 18(50), 193-209. <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v18n50/1518-5370-tei-18-50-0193.pdf>