



Retos y oportunidades de las escuelas multigrado: resignificaciones docentes desde la Nueva Escuela Mexicana

Darwin Rubí Ávila Casiano

Universidad Autónoma de Tlaxcala

coool3006@gmail.com

Mariela Sonia Jiménez Vásquez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

msjimenez06@hotmail.com

Área temática: Educación básica: currículo, docencia y aprendizaje

b) Reportes, parciales o finales, de investigación con referente empírico

Resumen

Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación cualitativa-narrativa sobre la implementación del currículo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en escuelas multigrado de Tlaxcala. A partir de entrevistas semiestructuradas con docentes noveles, se identifican tensiones entre el currículo prescrito y las prácticas reales en contextos rurales. Las participantes describen la necesidad de adaptar contenidos, reorganizar tiempos y diseñar estrategias flexibles ante la falta de materiales, formación específica y acompañamiento institucional. El análisis de las narrativas revela que el currículo no se aplica de manera lineal, sino que se resignifica desde tres dimensiones clave: pedagógica, formativa e institucional. Los hallazgos evidencian que, pese a las limitaciones estructurales, las escuelas multigrado se constituyen como espacios de resistencia pedagógica, donde los docentes transforman el currículo oficial en prácticas vivas, situadas y profundamente vinculadas a su contexto.

Palabras clave: escuelas multigrado, currículo, Nueva Escuela Mexicana, docencia novel, contexto rural



Justificación

Las escuelas multigrado han sido, históricamente, una alternativa clave para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades rurales, indígenas o de difícil acceso. No obstante, su reconocimiento institucional ha sido limitado y, en muchas ocasiones, los planes y programas oficiales no han respondido adecuadamente a las particularidades de estos contextos. A pesar de su relevancia en términos de cobertura, las políticas curriculares en México han tendido a invisibilizar las condiciones reales en las que estas escuelas operan (Bautista Rojas, 2018).

La reciente reestructuración del currículo nacional bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) abre una oportunidad importante para visibilizar estas realidades. Sin embargo, los instrumentos pedagógicos, la formación docente inicial y el acompañamiento institucional siguen presentando rezagos significativos. En este escenario, las y los docentes multigrado —especialmente quienes inician su carrera en estos espacios— se enfrentan al reto de aterrizar un currículo diseñado para contextos urbanos, en escuelas monogrado, siendo entornos profundamente heterogéneos, con múltiples grados, carencias materiales y necesidades diversas (Galván Mora y Espinosa Gerónimo 2017).

Esta ponencia se justifica en la necesidad de analizar críticamente la distancia entre el currículo prescrito por la NEM y su aplicación concreta en las aulas multigrado. Desde una mirada contextualizada y comprometida con la justicia educativa, se busca problematizar el papel del docente como mediador, creador y articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje situados.

La investigación que sustenta esta propuesta parte de interrogantes: ¿cómo resignifican los docentes el currículo oficial cuando se enfrentan a las complejidades del trabajo multigrado? ¿Qué desafíos y estrategias emergen, particularmente en el caso de los docentes noveles? A esto se suma la descontextualización curricular, que refleja cómo históricamente la educación rural ha sido marginada en las políticas públicas, resultando en currículos poco relevantes para las realidades locales (Castro Zambrano, 2022). Responder a estos cuestionamientos permite comprender no solo los procesos educativos en contextos rurales, sino también la forma en que



el currículo de la NEM es reinterpretado, adaptado y negociado en la práctica, aportando a la construcción de una política curricular más equitativa, inclusiva y contextualizada, que reconozca el valor pedagógico de la diversidad territorial y cultural de nuestro país.

Enfoque Conceptual

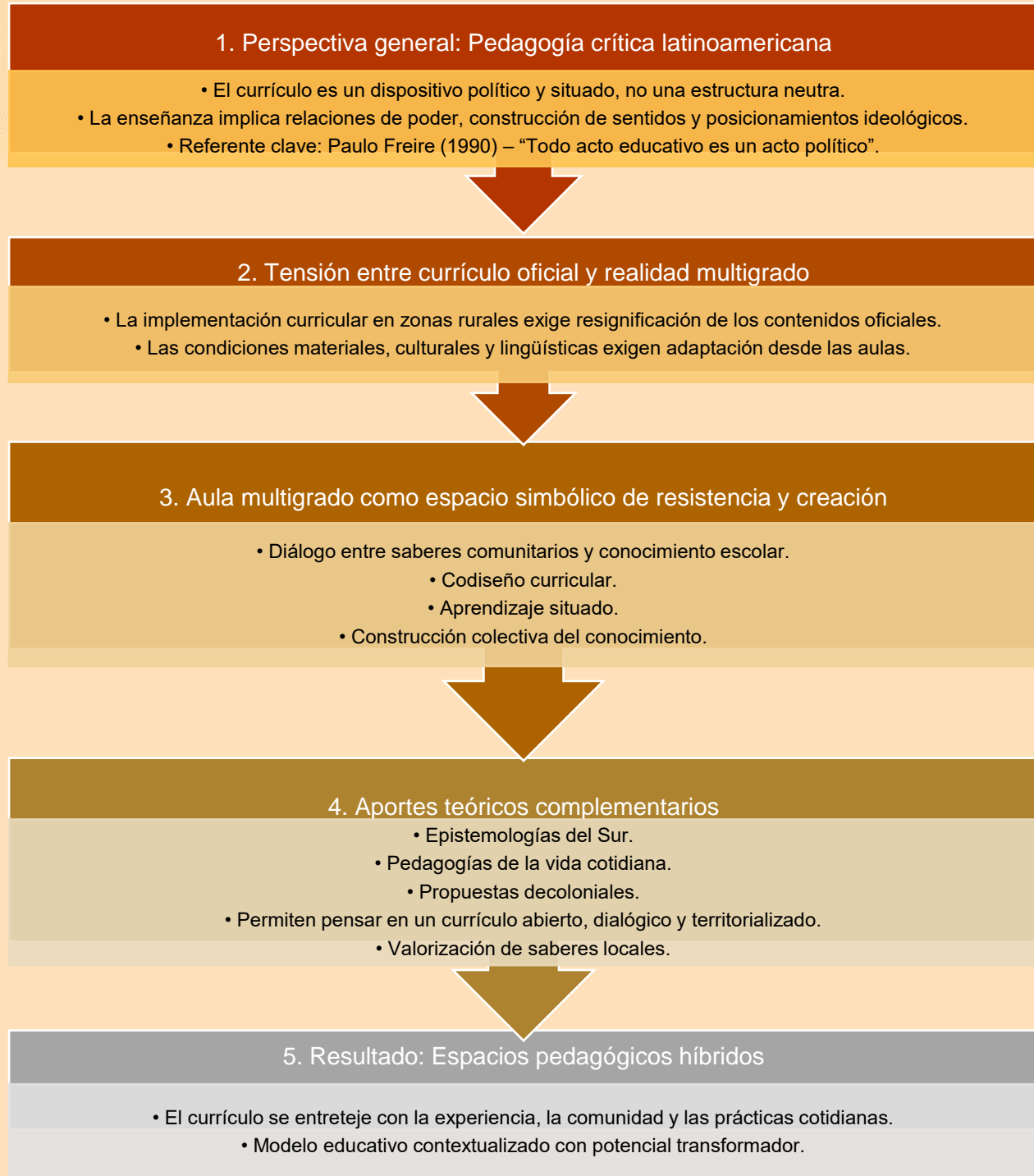
El enfoque que orienta esta ponencia se enmarca en la pedagogía crítica latinoamericana, desde la cual el currículo se concibe no como una estructura neutra o universalista, sino como un dispositivo político y situado. Paulo Freire (1990) ha señalado que todo acto educativo es, en sí mismo, un acto político, ya que implica relaciones de poder, construcción de sentidos y posicionamientos ideológicos. Esta visión resulta especialmente pertinente para analizar la aplicación del currículo oficial en escuelas multigrado, donde las condiciones materiales, culturales y lingüísticas exigen una profunda resignificación de los contenidos normativos.

Desde esta perspectiva, el aula multigrado se entiende como un espacio simbólico de resistencia y creación, donde los saberes comunitarios dialogan con el conocimiento escolar. La NEM recupera parte de este planteamiento al proponer principios como el codiseño curricular, el aprendizaje situado y la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, estos ideales entran en tensión con los esquemas tradicionales de enseñanza que fragmentan los saberes por grado escolar e ignoran las dinámicas colectivas y los ritmos comunitarios. En contextos multigrado, la implementación del currículo de la NEM se convierte en un ejercicio de negociación entre la norma y la realidad.

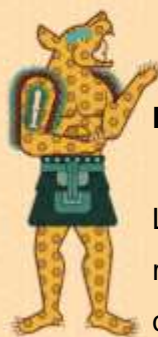
Para comprender la complejidad de esta reconfiguración curricular, se incorporan también aportes desde las epistemologías del sur, las pedagogías de la vida cotidiana y las propuestas decoloniales. Estos marcos teóricos permiten pensar en un currículo abierto, dialógico y profundamente enraizado en los territorios, capaz de reconocer y valorar los conocimientos locales como formas legítimas de saber. En las escuelas multigrado, el currículo no se aplica de manera homogénea, sino que se entreteje con la experiencia, la comunidad y las prácticas cotidianas, configurando así formas vivas y contextuales de apropiación curricular con gran potencial transformador (Schmelkes y Águila, 2019).



Figura 1 perspectiva teórica conceptual



Fuente: elaboración propia



Estrategia Metodológica

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, esta metodología permite reconstruir trayectorias, experiencias y significados desde una perspectiva situada, sensible al contexto y comprometida con la transformación educativa (Creswell, 2013). Específicamente, biográfico-narrativo (Domingo, et al., 1998), por su capacidad para recuperar la voz del sujeto docente como protagonista de los procesos educativos.

El trabajo de campo se desarrolló en dos comunidades rurales del estado de Tlaxcala, con la participación de dos docentes noveles que se encuentran en sus primeros años de servicio. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para explorar cómo enfrentan los desafíos curriculares en contextos de alta marginación, cómo adaptan el currículo de la NEM a sus realidades escolares, y qué estrategias didácticas despliegan en su práctica cotidiana. Este enfoque metodológico no solo otorga densidad interpretativa al análisis, sino que responde a un horizonte ético: visibilizar las voces y realidades que históricamente han sido marginadas en el discurso oficial sobre la educación básica en México. El análisis de las narrativas docentes permitió identificar tres dimensiones que implican retos y oportunidades al currículo en contextos multigrado:

Tabla 1 Dimensiones de análisis. Retos y oportunidades.

Dimensión	Descripción
Pedagógica	Necesidad de adaptar contenidos para múltiples grados en una misma aula. Oportunidad de crear experiencias de aprendizaje colectivas, vivenciales y significativas
Formativa	Falta de preparación específica en formación inicial para contextos multigrado.
Institucional	Escaso acompañamiento técnico, sobrecarga administrativa y recursos limitados.

Fuente: elaboración propia

Desarrollo



Frente a contextos desafiantes, el currículo oficial no se aplica de forma lineal ni completa, sino que es reconfigurado por docentes que, en lugar de replicar modelos homogéneos, construyen prácticas contextualizadas que expresan una capacidad pedagógica y política muchas veces ignorada por el sistema. En particular, los docentes noveles enfrentan un periodo de choque con la realidad escolar, marcado por tensiones, inseguridades y la necesidad de adaptar el currículo a condiciones socioeconómicas adversas, lo que subraya la urgencia de brindarles acompañamiento formativo para evitar su deserción temprana (Cordero Arroyo et al., 2021).

De tal manera que, el éxito del currículo no depende solo de su diseño, sino de su posibilidad real de ser vivido en el aula. Para ello, la formación continua, el acompañamiento pedagógico y la dignificación del trabajo docente son condiciones esenciales. La formación inicial, especialmente mediante la práctica, permite anticipar los desafíos de la enseñanza, pero es en el ejercicio cotidiano donde los centros educativos se consolidan como espacios permanentes de aprendizaje profesional. En este proceso, resulta clave que los docentes adopten una postura inclusiva y comprometida con la calidad educativa, en sintonía con los principios de aprendizaje a lo largo de la vida y educación para todos promovidos en agendas internacionales (Gámez Montero, 2016; Martín Cuadrado et al., 2023; Vezub y Alliaud, 2012).

Así, el aula multigrado se revela no solo como un espacio de precariedad, sino también como un laboratorio pedagógico en el que se tensiona, reinterpreta y muchas veces contradice la propuesta oficial. Desde esta perspectiva, las escuelas multigrado no representan una anomalía del sistema, sino una forma legítima de hacer escuela, que cuestiona las nociones tradicionales de enseñanza y plantea la necesidad de modelos curriculares más flexibles, contextuales y dialogantes (Schmelkes y Águila, 2019).

A partir de este encuadre teórico y político, se analizan en el siguiente apartado los testimonios de dos docentes noveles que, desde sus experiencias concretas, resignifican el currículo de la NEM en función de su realidad multigrado. Sus voces no solo dan cuenta de los desafíos cotidianos, sino también de las oportunidades transformadoras que emergen cuando el currículo deja de ser una receta universal y se convierte en una construcción viva, anclada en la experiencia y en la comunidad.

Resultados y Conclusiones



Las narrativas generadas fueron analizadas desde una perspectiva interpretativa, utilizando codificación abierta para identificar patrones y categorías emergentes. Este proceso permitió recuperar las tres dimensiones antes mencionadas: pedagógica, formativa e institucional.

Dimensión pedagógica. Entre desafíos y oportunidades

La diversidad de grados, edades y niveles de aprendizaje en un mismo grupo no solo representa un desafío logístico y pedagógico, sino también una oportunidad para construir experiencias de aprendizaje más colectivas, flexibles y significativas. Como expresó una de las docentes: *“Desde la planeación, el buscar contenidos similares para poder ver el tema, pero con distinto grado de dificultad”*. Esta necesidad de articular saberes entre grados obliga a replantear la lógica lineal del currículo oficial *“Aprender a adaptar contenidos a ciertos niveles de dificultad”*.

El uso de la tecnología y el trabajo colaborativo también aparecen como herramientas clave. *“El uso de la tecnología es importante con ellos ya que como es muy escasa en la comunidad la ven muy novedosa y te ayuda tanto a mantener el control en el aula como para enseñarles cómo se investiga y realizarlo dentro del aula”*. La otra docente añade: *“Nos sentíamos como una sola familia... no existía, así como que primero, segundo o tercero, sino que éramos sólo una familia de primero y segundo, tercero”*.

En términos curriculares, los PDA y los libros de texto son utilizados como referentes flexibles. *“Siento que van de la mano con la escuela multigrado porque... era como trabajar a una fase estando en multigrado. Iban a la par y se me facilitó mucho más el poder trabajar por proyectos”*. No obstante, también se reconoce que la vinculación entre contenidos, materiales y objetivos no siempre es clara: *“Al principio lloraba porque no entendía o no comprendía cómo era esa vinculación con los libros de texto, los PDA, los contenidos”*.

Dimensión formativa. La ausencia de formación para las escuelas multigrado

La implementación del currículo de la NEM, aunque con fundamentos inclusivos y comunitarios, se enfrenta a condiciones institucionales adversas. Una docente lo describió así: *“Fue muy difícil ya que jamás había escuchado la palabra multigrado, mucho menos en la escuela normal nos*



habían enseñado cómo trabajar o cómo planear en ese contexto”. Otro docente señala al respecto: “Realmente no me preparó en lo absoluto... jamás tuve una experiencia de práctica en una escuela multigrado”.

Esta falta de preparación inicial se ve reflejada en una fuerte carga emocional y operativa: *“Como docente te sientes menos profesional al estar aislado de lo que consideras ‘normal’, sientes que no avanzas o que si lo haces vas muy lento”.*

Falta oportunidad

Dimensión institucional:

Una de las características de la educación multigrado es la sobrecarga de trabajo, sobre todo, en escuela unidocentes, bidocentes o tridocentes, en las cuales además de impartir clases a distintos grados, algunos de las docentes tienen trabajo de dirección y gestión, o en el caso de este estudio, trabajo administrativo adicional a sus horas de clase: *“Aquí uno es maestro, director, intendente e incluso maestro de educación artística o de educación física”.*

En medio de estos retos, emergen formas particulares de apropiación y resignificación del currículo. Las docentes reportan que, ante la falta de materiales y el escaso acompañamiento, toman decisiones autónomas para adecuar los proyectos y contenidos a las condiciones locales. Una de ellas señala: *“Fue muy complicado al principio, pero con el paso del tiempo aprendí. Me ayudó mucho el acompañamiento de mi ATP, me fue recomendando ejemplos de proyectos, pero siempre tenía que adecuarlos al contexto”.*

Finalmente, ambas docentes coinciden en que el currículo, tal como está formulado, requiere ser transformado en la práctica para que tenga sentido en sus realidades: *“Yo adecuaba el tiempo... pero en muchas ocasiones tuve que modificar algunos pasos, saltarme algunos o agregar más información... eso me lo exigía el contexto y pues mis alumnos”.*

Estos resultados parciales muestran que el currículo en las escuelas multigrado no se aplica de forma lineal ni uniforme: se reinterpreta, se resignifica y, muchas veces, se reinventa. Las y los docentes, particularmente quienes están en los primeros años de su trayectoria profesional, construyen día a día una práctica pedagógica que desafía la lógica homogeneizante del sistema



educativo. Más que transmisores de contenidos, son mediadores culturales que articulan saberes escolares con conocimientos comunitarios, respondiendo con creatividad a las condiciones adversas en las que enseñan (Schmelkes y Águila, 2019).

Conclusiones

El currículo nacional estandarizado ha sido históricamente ajeno a la realidad multigrado. No obstante, a través de la práctica docente situada es posible construir una escuela más viva, más cercana y equitativa. La propuesta no es solo curricular: es ética, política y profundamente transformadora. El currículo debe partir de la vida y volver a ella. Solo así será verdaderamente nuestro.

Ampliar

Tabla 2 Comparativa: Voces docentes frente al currículo oficial

Eje temático	Currículo oficial (NEM)	Voces docentes entrevistadas
Formación docente	Promueve la contextualización, pero no ofrece formación específica para contextos multigrado.	“Jamás escuché la palabra multigrado en la normal... fue muy difícil al inicio.”
Implementación pedagógica	Enfoque por proyectos, aprendizaje situado y codiseño.	“Lloraba con los proyectos... no sabía cómo vincularlos con los libros, los PDA, los contenidos.”
Flexibilidad curricular	Reconoce la necesidad de adecuaciones según contexto.	“Planeo, pero casi siempre tengo que cambiar todo en el momento. Nada sale como lo pensaste.”
Apoyos institucionales	Plantea acompañamiento técnico y recursos adaptados.	“No hay personal de apoyo; somos docentes, directivos, intendentes y más.”
Relación con la comunidad	Favorece la participación comunitaria.	“Los padres se involucran mucho. Hacemos huertos, talleres y todo con ayuda de la comunidad.”

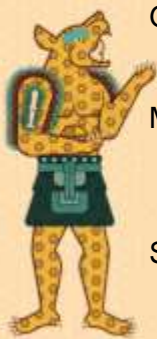


Eje temático	Currículo oficial (NEM)	Voces docentes entrevistadas
Impacto emocional y profesional	No se considera directamente en el currículo.	“Te sientes sola, aislada, menos profesional. Pero también te haces fuerte, creativa, resolutiva.”

Fuente: Elaboración propia

Referencias

- Arteaga Martínez, P. (2022). El potencial pedagógico de las escuelas multigrado. *Educación en Movimiento, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 1(10), 13–21. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Bautista-Rojas, E. (2018). Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan*, 5 (1), 40–53. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222018000100040&script=sci_arttext
- Castro Zambrano, G. (2022). Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: posibilidades del nuevo plan de estudio. *Educación en Movimiento, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 1(10), 3–9. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Educación en movimiento. La importancia de las escuelas multigrado.
- Cordero-Arroyo, G., García-Poyato, J., Rivera-Ceseña, KP., Figueroa-Carranza, K., Gastelum-Gutiérrez, G. y Almaraz-Núñez, S. (2021). Diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles de educación primaria en Baja California. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1) 47-76. <http://DOI:10.25009/cpue.v0i33.2761>
- Creswell, JW. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publications. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación . Ediciones Paidós
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado: Estudio de caso en México. *Sinéctica*, 49. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>



- Gómez-Montero, H. (2016) Desafíos del docente novel y las políticas educativas del México del siglo XXI. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2),155-169. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/57>
- Martin-Cuadrado, AM., Cano-Ramos, MA. y Márquez-Gómez, BF. (18-20 de abril de 2023). La Formación Profesional y los entornos escolares vulnerables [Conferencia]. *II Jornadas Internacionales Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables*, Santiponce, España. https://multiweb.uned.es/w28986/actividad_informacion
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/LaEducacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- SEP. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2024). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). Plan de Estudio para la Educación Básica. Secretaría de Educación Pública.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>