

**Revista
Innova Educación**
ISSN 2664-1496 / ISSN-L 2664-1488
<https://revistainnovaeducacion.com>
Editada por: Instituto Universitario de Innovación Ciencia
y Tecnología Inudi Perú



ARTICULO ORIGINAL

Aproximación a la identidad profesional del docente rural y multigrado en el estado de Chiapas, México

Approach to the professional identity of rural and multigrade teachers in the state of Chiapas, Mexico

Aproximação à Identidade Profissional do Professor Rural e Multisseriado no Estado de Chiapas, México

José Alejandro Morales Soto¹

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de México, Axapusco – México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-7734-3421>
josealmoraless@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.01.004>

Recibido: 30/01/2025 Aceptado: 24/02/2025 Publicado: 19/03/2025

PALABRAS CLAVE

docentes multigrado,
docentes rurales,
escuelas rurales,
identidad profesional.

RESUMEN. El presente trabajo tiene como propósito presentar aspectos relevantes sobre la configuración de la identidad profesional del docente rural y multigrado en el estado de Chiapas. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con el interés de conocer las experiencias de tres docentes de nivel primaria que laboran en escuelas rurales y multigrado, todos con más de diez años de servicio. Se emplearon entrevistas narrativas, las cuales permitieron recuperar vivencias significativas sobre el ser docente en estos contextos. Para el análisis de la información se utilizó el software Atlas.ti, y los datos se organizaron en cuatro categorías: la familia y su influencia en la elección de carrera; el ingreso y primer centro de trabajo; la relación con el mundo rural y los actores educativos; y la práctica docente en el aula rural y multigrado. Entre los hallazgos destaca que la identidad profesional comienza a configurarse desde el entorno familiar y se fortalece a través del ejercicio docente en contextos desafiantes, que demandan estrategias personales y pedagógicas para atender la diversidad del alumnado y el vínculo con la comunidad. Esta construcción dinámica se sustenta principalmente en la práctica docente, influida por condiciones escolares, sociales y materiales específicas, frente a las cuales los docentes deben adaptarse continuamente, desarrollando capacidades que muchas veces no se abordan en la formación inicial pero resultan esenciales en contextos rurales y multigrado.

KEYWORDS

ABSTRACT. This study aims to present relevant aspects of the construction of the professional identity of rural and multigrade teachers in the state of Chiapas. The research was conducted using a qualitative approach, with the objective of understanding the experiences of three primary school

¹ Doctor en estudios regionales, UNACH (Méjico).



multigrade teachers,
rural teachers, rural
schools, professional
identity.

teachers working in rural and multigrade schools, each with more than ten years of service. Narrative interviews were used, allowing for the recovery of meaningful experiences related to being a teacher in these contexts. The data were analyzed using Atlas.ti software and organized into four categories: the family and its influence on career choice; entry into the profession and first workplace; the relationship with rural life and educational actors; and teaching practice in rural and multigrade classrooms. Among the findings, it stands out that professional identity begins to take shape within the family environment and is strengthened through teaching in challenging contexts, which require personal and pedagogical strategies to address student diversity and community engagement. This dynamic construction is mainly sustained through teaching practice, shaped by specific school, social, and material conditions, which demand ongoing adaptation and the development of skills often not addressed in initial teacher training but essential in rural and multigrade settings.

PALAVRAS-CHAVE

professores
multisseriados,
professores rurais,
escolas rurais, identidade
profissional.

RESUMO. Este trabalho tem como objetivo apresentar aspectos relevantes sobre a configuração da identidade profissional do professor rural e multisseriado no estado de Chiapas. A pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, buscando conhecer as experiências de três professores do ensino fundamental que atuam em escolas rurais e multisseriadas, todos com mais de dez anos de serviço. Foram utilizadas entrevistas narrativas, que permitiram recuperar vivências significativas sobre o ser professor nesses contextos. Para a análise das informações, utilizou-se o software Atlas.ti, e os dados foram organizados em quatro categorias: a família e sua influência na escolha da carreira; o ingresso e o primeiro local de trabalho; a relação com o mundo rural e os atores educativos; e a prática docente na sala de aula rural e multisseriada. Entre os achados, destaca-se que a identidade profissional começa a se configurar no ambiente familiar e se fortalece com o exercício da docência em contextos desafiadores, que exigem estratégias pessoais e pedagógicas para lidar com a diversidade dos alunos e o vínculo com a comunidade. Essa construção dinâmica é sustentada principalmente pela prática docente, influenciada por condições escolares, sociais e materiais específicas, que exigem constante adaptação e o desenvolvimento de competências muitas vezes não abordadas na formação inicial, mas essenciais em contextos rurais e multisseriados.

1. INTRODUCCIÓN

En México, gran parte de la población que se encuentra en desventaja con respecto al acceso a servicios básicos se localiza en las comunidades con poca población consideradas como rurales. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), las comunidades designadas como rurales son aquellas que cuentan con una población menor a 2500 habitantes, mientras que aquellas con mayor cantidad son nombradas urbanas.

A partir de esto, la definición de escuela rural ha estado centrada principalmente en la cantidad de población presente en determinadas localidades, más que en las dinámicas específicas de cada una de ellas. Sin embargo, para comprender verdaderamente lo que implica una escuela rural, es fundamental considerar el contexto en el que se ubica (Bustos, 2006) y reconocer la influencia de la cultura rural en su funcionamiento y organización (Boix, 1995). Por su parte, la escuela multigrado es aquella donde el docente atiende a más de un grado escolar, es decir, atiende a dos, tres o hasta los seis grados que conforman la educación primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). Por lo tanto, hablar de la escuela rural y multigrado significa reconocer que esta presenta procesos muy particulares, ya sea por las condiciones de aprendizaje de los estudiantes o por la diversidad de estos.

Chiapas es uno de los estados donde una gran cantidad de escuelas son de carácter rural y multigrado. Dentro de ellas se encuentran principalmente las del sistema CONAFE, las telesecundarias y las primarias de nivel indígena. A nivel nacional según datos de MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la

Educación, 2022) para el ciclo escolar 2020-2021 39.7% de las escuelas preescolar eran multigrado, 41.9% de las primarias y 33% telesecundarias.

Tabla 1

Estudiantes y docentes en escuelas de organización multigrado por nivel educativo, tipo de servicio y sostenimiento, Chiapas (2020-2021)

Nivel educativo	Tipo de sostenimiento	Total	Multigrado	
			Cifras absolutas	%
Estudiantes				
Primaria	General público	497 549	75 544	15.2
	Indígena público	254 331	108 111	42.4
	Comunitario público	25 152	25 152	100
	Privado	20 466	883	4.3
	Total	797 498	209 690	26.3
Docentes				
Primaria	General público	19 251	3 347	17.4
	Indígena público	8 623	3 688	42.8
	Comunitario público	2 336	2 336	100
	Privado	1 182	82	6.9
	Total	31 392	9 453	30.1
Escuelas				
Primaria	General público	3 487	1 734	49.7
	Indígena público	2 828	2 112	74.7
	Comunitario público	1 817	1 817	100
	Privado	196	39	19.9
	Total	8 328	5 702	68.5

Nota. La data fue obtenida de los *Pontuarios de indicadores de la mejora de la educación: Cifras del ciclo escolar 2020-2021* (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Estos datos evidencian la importancia de analizar la configuración de la identidad profesional del docente en contextos rurales y multigrado, ya que gran parte de la población en edad escolar de nivel primario es atendida por este tipo de docentes. Para ello, en un primer momento, es necesario reflexionar sobre el concepto de identidad. En este sentido, Bolívar (2006) argumenta que, dentro de la identidad personal, el trabajo o la profesión ocupa un lugar destacado, por lo que, en paralelo, se configura y desarrolla la identidad profesional. Esta identidad se construye como parte de un proceso que tiene como punto de partida tanto lo familiar como lo social, y donde influye de manera significativa la historia escolar vivida a lo largo de la educación, la cual, a su vez, puede incidir en el actuar profesional futuro.

Para Veiravé et al. (2006), la construcción de la identidad no es un proceso aislado ni independiente, sino que en el confluyen tanto elementos personales como profesionales, donde los espacios, las experiencias y las prácticas tanto individuales como colectivas toman especial relevancia, es decir, esta identidad profesional se va forjando desde lo que se es y lo que se hace.

De esta manera podemos reflexionar sobre la identidad profesional a partir de 3 elementos clave:

Figura 1

Elementos de la identidad profesional



Estos elementos dan cuenta de una identidad que se va forjando a través de las experiencias tanto en el ámbito personal como profesional, por lo que puede verse como “un proceso de carácter dinámico mediante el cual el docente se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un grupo o colectivo profesional de referencia” (Hernández Vergara, 2020, p.15).

Este proceso de construcción está conformado por “identificaciones, pertenencias a un grupo, proyecto identitario, valoración social de la profesión, prácticas desarrolladas durante la formación y primeras experiencias laborales, así como las representaciones sociales y la trama ideológica en que se sostienen” (Mulone, 2016, p.157).

De este modo, la identidad profesional se construye progresivamente conforme el docente se va insertando en el ejercicio profesional o en su oficio, y se configura a partir de la integración a los grupos y de la manera en que el sujeto se posiciona dentro de ellos. Asimismo, la práctica profesional resulta determinante para la configuración de esta identidad, y dicho proceso se inicia desde la etapa de formación inicial, pasando por el desempeño como docente novel, la formación continua y la permanencia en la labor docente (Bullough, 1997; Day, 2006; Imbernón, 1989; Wenger, 1998).

En el caso del docente, la formación inicial se convierte en el medio para proyectarse en el futuro de su carrera, es decir, desarrollar una perspectiva del entorno donde interactuará y se posicionará (Bolívar, 2006). A esto hay que agregarle una formación permanente donde el docente revisa y actualiza sus conocimientos (Fuguet, 2007), con la finalidad de dominar su disciplina, el conocimiento de lo que va a enseñar, así como la reflexión de las problemáticas a solucionar (Vivanco, 2020).

El docente, por tanto, no se limita a un plano instrumental, sino que se vincula directamente con sus estudiantes, lo que tiene implicancias tanto en su rol personal como profesional (Beijaard et al., 2002). Esta

relación con el medio también se manifiesta en su capacidad para reconocer la diversidad de individuos a los que atiende y para responder adecuadamente a los obstáculos presentes en su contexto (Burga, 2023).

Entonces, la relevancia de la identidad profesional radica en que adherirse a una de ellas resulta determinante para reconocerse a partir de un conjunto de características o “atributos que son usados para diferenciar un grupo de otros” (Sachs, 2001, p. 153). Desde esta perspectiva, la identidad profesional permite identificarse con un grupo específico, pertenecer a un determinado colectivo profesional y, al mismo tiempo, diferenciarse de otros. Es decir, constituye un elemento tanto de inclusión como de exclusión.

En este marco, el objetivo de la investigación es resaltar la identidad profesional de los docentes que laboran en estos espacios (rural y multigrado), comprendiendo cómo se configuran sus procesos de identificación a partir de la articulación entre la identidad personal, la identidad profesional y la práctica docente diaria. Esta configuración no solo repercute en la formación de los estudiantes de estos contextos, sino también en la práctica que se ejerce a lo largo de toda la vida profesional.

2. MÉTODO.

El presente estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018) ya que interesaba conocer las experiencias de los docentes rurales y multigrado para reconocer la configuración de su identidad profesional. Para el rescate de esas experiencias utilizaron entrevistas narrativas como una forma de reconocer las vivencias de los docentes en este tipo de contextos.

De acuerdo a Agoff y Herrera (2019) “La entrevista narrativa nos permite acercarnos de manera similar a la experiencia vivida cotidiana y a los modos de comprensión que de ella tienen los sujetos. Las historias particulares son relatos de experiencias y de saberes prácticos” (p. 316).

Para esta investigación se entrevistaron a tres docentes de escuelas rurales y multigrado de nivel primaria (dos mujeres y un hombre). Los colaboradores son docentes de nivel primaria que trabajan en escuelas multigrado y en localidades consideradas como rurales, atienden dos o tres grados del nivel y tienen más de 10 años de servicio (Ver tabla 1).

Tabla 2

Perfil de los entrevistados

Alias	Edad	Sexo	Años de servicio	Tipo de escuela	Formación
DR1	37	Mujer	15	Bidocente	Licenciatura en Educación Primaria UPN
DR2	34	Mujer	11	Tridocente	Licenciatura en Pedagogía UNACH
DR3	38	Hombre	16	Bidocente	Licenciatura en Pedagogía UNACH Licenciatura en Educación UPN

Considerando la Tabla 2, se aprecia que los docentes entrevistados cuentan con más de diez años de servicio, desempeñándose en escuelas multigrado ubicadas en localidades rurales. Todos ellos se formaron en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH),

las cuales ofrecen programas orientados a la formación en educación. Cabe señalar que su participación en esta investigación fue voluntaria y se contó con su autorización expresa para realizar las entrevistas.

Para el análisis de la información se utilizó el software Atlas.ti. Los datos se organizaron en cuatro categorías vinculadas a la configuración de la identidad docente en contextos rurales y multigrado: la familia y su influencia en la elección de carrera, aproximaciones a la escuela rural y multigrado: ingreso y primer centro de trabajo, relación con el mundo rural y los actores educativos y la práctica docente en el aula rural y multigrado. Estas categorías emergen de las experiencias personales, profesionales y pedagógicas que han contribuido a la construcción de la identidad de los docentes entrevistados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La familia y su influencia en la elección de carrera

La familia constituye el primer contacto del individuo con los otros; es la “célula básica de la sociedad” (Martínez, 2016, p.114) y representa la primera institución responsable de la formación del nuevo ciudadano, además, es parte importante para la formación de la identidad personal del sujeto. La configuración de la identidad profesional comienza en esta etapa, al generarse una identificación con algún miembro de la familia que ejerce como docente o con la idea de parecerse a él, ya que, como sujetos, recibimos comprensiones e influencias de otros (Rosete et al., 2006).

“Por parte de mi familia un 70% son maestros. Mis hermanos son maestros; tengo dos hermanas de educación indígena preescolar y mi hermano de educación primaria. También tengo tíos que son supervisores y directores. También unos primos y primas que son igual maestros, directores y supervisoras. Eso también me llevó a decir quiero ser maestra. También porque creas o no tienes esa semillita de decir me gustaría ser así” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

“Viene por descendencia familiar. La mayoría de mi familia por parte de mi papá son maestros, incluso mi papá es maestro de educación física. Prácticamente recuerdo que de niña jugábamos con mis hermanas a ser maestras y alumnas; mi hermana la de en medio, menor que yo, es maestra también” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

“En mi familia hay maestros y eso me motivó” (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

La identidad es un proceso de identificación que comienza en la historia personal, en la formación de un yo individual. Entonces esta identificación se convierte en parte de la vocación profesional y se comienza a sentir el deseo o la necesidad de ser docente.

“Tú dices yo quiero ser así porque mi tío es así, porque mi hermano es así. Entonces eso como que te empuja y dices, por aquí voy. Pero, también lo más importante es que te guste, que te guste eso porque cuando las cosas las haces de corazón, cuando tú haces tu profesión y te gusta, lo haces mejor, das mejor resultado, a decir que lo hice porque realmente fue una opción o fue algo que me llevó a eso y pues ni modos. Realmente ser maestro si es una responsabilidad, pero al mismo tiempo te da muchas satisfacciones” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

Este primer acercamiento a las historias familiares, con las que los sujetos comienzan a identificarse para ejercer una profesión, forma parte de una trayectoria personal que se configura progresivamente con la elección de una carrera y la experiencia en contextos educativos multigrado.

Aproximaciones a la escuela rural y multigrado: ingreso y primer centro de trabajo

La escuela rural presenta ciertas condiciones como: ser la única en la localidad, contar con multigraduación, ser una escuela unitaria y estar asentada en poblaciones pequeñas (Gallardo, 2011). Además, enfrenta carencias de servicios o dificultades de acceso, lo que provoca que muchos docentes no deseen laborar en estas instituciones escolares. Por lo tanto, trabajar en escuelas rurales no siempre es una elección. Cuando se es de nuevo ingreso, son las autoridades educativas quienes asignan el lugar de trabajo, el cual se determina según el orden de prelación en el concurso de oposición y los lugares disponibles. Así, ser docente rural puede ser una condición impuesta que responde a concursos de oposición y a situaciones administrativas.

“Salgo de la UPN, presento mi examen [...] llego a Secretaría (Subsecretaría de Educación Federalizada) presento mi examen y pues gracias a Dios de unas 800, no sé en esa lista en la que yo estaba, salí en el número 90 de la primera relación y estamos hablado de la primera relación porque había otras siete u ocho relaciones. Habían más de 5000, 6000 personas presentando ese examen en ese entonces. Yo realmente me sorprendí porque fue en una de las primeras listas que quedé, ahí tuve una aprobación, me acuerdo todavía de la calificación que tuve: 9.6” (DR1, Comunicación personal, 10/02/2022).

“Cuando presenté el examen, para mí era imposible que quedara porque éramos muchos, era el primer año que nos daban la oportunidad a la UNACH porque no nos daban siempre y le dieron oportunidad a la UNACH, a las privadas y a la UPN. Entonces era algo imposible que yo pasara el examen entonces me dije lo voy a presentar [...] y fue algo tan extraño y maravilloso porque fuimos tres que estudiamos juntas en la universidad y el primer año dos de nosotras quedamos” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

“Para mí fue difícil porque al menos en mi familia mi hermana que había egresado de la UPN, ella automáticamente saliendo ni teniendo título solo con su carta de pasante que había agilizado en el momento y adquiere su plaza y yo ya tenía que había egresado de la universidad del 2007 y al 2010 eran tres años de diferencia [...] cuando yo tomé la decisión prácticamente sale la convocatoria para escuelas de la UNACH y particulares para presentar (examen de admisión) para plazas y quedé. Prácticamente creo que fue suerte porque no quedé en los primeros lugares, pero si quedé en el estándar donde la mayoría quedó, creo que ahora si fue suerte” (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

El proceso de ingreso al servicio docente no siempre resulta sencillo. Para muchos docentes, representa una mejora en sus condiciones de vida, una oportunidad para ejercer la profesión y un logro personal. En numerosos casos, este momento marca el reconocimiento como docentes y la posibilidad de desempeñar formalmente la labor educativa. Sin embargo, trabajar en estos centros escolares implica un reto significativo debido a las condiciones de pobreza, marginación y rezago educativo presentes en cada uno de ellos. Esto exige diseñar y adoptar nuevas formas de trabajo, distintas a las que estaban habituados, ya que las dinámicas de los estudiantes

son diferentes y presentan necesidades formativas distintas a las de las escuelas que conocieron en su propia trayectoria escolar.

“Fue una experiencia muy diferente en lo personal, porque yo soy de una comunidad rural, vivo en un lugar rural. Pero al llegar allá, el contexto fue muy diferente porque llegue a un lugar 100% indígena, donde llegas tu y encuentras nuevas cosas, encuentras un contexto muy diferente a lo que has vivido, con lo que has interactuado. Entonces, en lo personal fue una etapa de mucha enseñanza porque conocer que hay diferentes formas de pensar, diferentes formas de lenguaje, encuentras a personas con diferente tipo de carácter social” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

“Para mí fue muy difícil porque hablaban una lengua chol, yo nada que ver. Entonces, decía el maestro (el director) usted va a poder maestra, pero es que yo no los entiendo, entonces los niños se burlaban de mí, se burlaban porque ellos hablaban bien el chol” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

Uno de los retos a los que se enfrentan los maestros rurales es el trabajar con más de un grado, puesto que los contenidos se trabajan con un mayor grado de complejidad, además de que no tienen una formación para ello. Los grupos multigrado requieren de atención a una gran cantidad de niveles de aprendizaje, además de una diversidad de intereses, necesidades, capacidades y edades, las cuales influyen en la práctica diaria. Aunado a esto, la situación administrativa sigue siendo un factor que afecta el tiempo que les brindan a los estudiantes, pues al ser comunidades retiradas de la cabecera de zona y con poco servicio de transporte, pierden mucho tiempo escolar en el traslado de un lugar a otro.

Relación con el mundo rural y los actores educativos

Llegar a una comunidad rural representa un choque cultural, principalmente por la lengua, además de la carencia de servicios con los que se cuenta en estos espacios (Bonilla, 2007). Las primeras escuelas se encuentran en zonas alejadas, en comunidades donde se habla una lengua indígena, lengua que no siempre manejan los docentes noveles, representando una barrera para comunicarse.

“Los papas te ven como ese bichito raro y te dicen es caxlan, la maestra es caxlan. Una experiencia muy fuerte que yo sufri ahí y al final salí llorando de esa junta. Fue porque nuestra primera vez que llegamos a presentarnos como todos, en una casa ejidal y fuimos entrando; pero al momento que fuimos entrando yo sentí una vibra de que como la palabra caxlan y se ponían a reír y caxlan y a reírse [...] caxlan quiere decir gente ladina, quiere decir gente que no es de tu pueblo, no es de tus costumbres, no es de tus tradiciones, para ellos es eso. Para la gente indígena no vestir como ellos, no hablar como ellos, no eres parte de ellos; yo siento que tal vez no te discriminan, pero te apartan” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

En este caso, la maestra manifiesta sentirse aislada por la lengua, es decir, los habitantes la aíslan por el hecho de hablar español. Para la comunidad si no hablas la lengua no perteneces a ellos, significa ser distinto, ser el otro, diferente, lo que termina impactando en los sentimientos del docente y en la forma de relacionarse con cada uno de ellos.

Sin embargo, en las comunidades rurales hay muy poca población, por lo que establecer contacto con ellos es más fácil que en las comunidades urbanas. En estos espacios, todos llegan a conocerse, se apoyan y se puede llegar a establecer relaciones de amistad por los espacios que se comparten y por la cercanía que esto ofrece.

Una de las situaciones que plantea el trabajar en comunidades alejadas es el *arrago*. Muchos docentes optan por permanecer en la comunidad al no poder trasladarse a sus lugares de residencia. En este tiempo fuera del horario escolar se puede lograr mayor convivencia con los habitantes del lugar y con ello establecer una mayor comunicación. En este caso, se reconoce la importancia del apoyo de los padres de familia con el aprendizaje de los alumnos, es decir, “tanto la familia como la escuela se benefician si se lleva a cabo una adecuada relación y colaboran mutuamente” (Ortega y Cárcamo, 2018, p. 101)

El trabajar en estas localidades, convivir con los padres de familia y vivir en estos lugares genera cierta identificación con el medio, de tal manera que los hace sentir parte de ellos comprometiéndose de esta forma con el aprendizaje de sus alumnos. Cada docente establece formas de relacionarse con la comunidad haciendo uso de su formación personal y la disposición de los habitantes, se puede decir que crean estrategias para convivir con ellos, además, “no solo desempeña una función educativa, sino que se convierte en un referente importante para el municipio, pues, en ocasiones, actúan de dinamizadores culturales, secretarios, ayudando a la gente del pueblo a realizar trámites, etc.” (Hamodi y Aragués, 2014, p. 48)

“Con el deporte conviví más con la gente, eran padres de familia entonces eso me ayudó también a agarrar un poquito más de confianza. Con el tiempo, yo les preguntaba a los señores cómo se dice esto, cómo se dice lo otro. Estamos hablando de tres meses más adentro y como que ya te vas ganando la confianza del parent de familia” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

“Decían las mamás - ¿profe se va a quedar? -, -si- les decía. Como ya se enteraban de que me quedaba a veces me mandaban a llamar y llegaban – profeeeeeee- me gritaban en el portón y ya salía, - ¿qué pasó? - Dice mi mamá que vaya a comer” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

“Tienes mucho contacto, mucha relación con los padres de familia. Desde que te ofrecen el hospedaje y la alimentación. Porque ahí prácticamente los papás tienen que solventar eso por ellos mismos, porque ellos no son de que tienen que pagar una inscripción, porque ellos no tienen esa facilidad por así decirlo. Entonces, desde ahí llegas a su casa y duermes en su casa, entonces el contacto es más todavía” (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

Cada docente establece estrategias para acercarse a los miembros de la comunidad. En ocasiones este acercamiento puede darse con la ayuda de algún dispositivo como lo es el deporte o puede ser iniciativa de los mismos padres de familia. El poder convivir con ellos forma parte de estas estrategias facilitando el trabajo en las escuelas.

Además, estas experiencias van formando la idea de ser maestro. Aquello que se vive con ellos todos los días ayuda a la formación, a la manera de atender los asuntos de las escuelas y la identidad que se va forjando como docente para un futuro.

“Porque no te queda de otra y vives las experiencias, y te queda eso para tu vida personal y para tu formación profesional. Como tú dices, lo puedes contar y es bonito porque lo vives y ahí ves tú que el trabajo del maestro no es fácil” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

“Porque uno ahí aprende, como autoridad siendo maestro, cómo debes responder, cómo debes actuar en cada caso” (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

De esta manera el trabajo docente en las comunidades rurales no solo se limita a las actividades dentro de las aulas ya que se puede “compatibilizar un trabajo pedagógico-didáctico, cifrado en el aula, con un trabajo educativo y social de raíz comunitaria, de modo que recíprocamente se potencien” (Amiguinho, 2011, p. 35).

La práctica docente en el aula rural y multigrado

Atender a un grupo multigrado no es una tarea sencilla, es algo para lo que simplemente no se cuenta con formación y la experiencia puede ser traumática para algunos docentes noveles. La primera dificultad enfrentada es la comunicación. En algunos centros de trabajo estos niños hablan otra lengua y, por tanto, situaciones sencillas como dar instrucciones puede volverse muy complicado.

“La dificultad que le vi es en comunicarme con ellos; la comunicación fue el problema que llevó a decir si es bonito aquí, pero siento que no voy a dar más o que yo en lo personal quisiera desarrollarme más pero aquí no voy a poder porque hay algo que no me deja. Entonces estamos hablando del contexto en todas sus dimensiones” (DR1, comunicación personal, 10/02/2022).

“Mi primer año de experiencia como maestra se me dificultó. Había un niño que era hijo de un maestro, de él me agarré. Se llamaba Cristian, él hablaba español y hablaba chol. Le decía, - Cristian tú me ayudas a explicar-, - si maestra- me dice - usted explique le vamos a entender” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

“Tienes que trabajar con los niños, con recursos o materiales que estén al alcance de ellos o que tú mismo puedas hacer o fabricar o realizar para que puedas trabajar con ellos. Porque ellos no tienen la oportunidad de ir a una papelería y surtirse de materiales como un niño de la ciudad” (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

En este aspecto, cada docente establece formas para realizar su tarea. Una de las situaciones que se han desarrollado para las aulas multigrado son los monitores. Aquí pueden ayudar con la comunicación de las instrucciones, traducir lo que el docente quiere comunicar o proveer de ayuda para los más rezagados.

Además, una de las dificultades más sentidas por los docentes en estos contextos es la falta de materiales y recursos, ya sea porque los estudiantes no tienen las condiciones económicas para adquirir lo necesario o porque no se cuentan con los servicios o los espacios que puedan proveer de dicho material.

Trabajar con grupos multigrado obliga a los docentes a crear sus estrategias para atender más de un grado escolar. Como se ha mencionado, muchos de ellos no cuentan con la experiencia en estos espacios y las escuelas formadoras no prestan atención a estos contextos. Los docentes se sienten solos en su práctica docente.

“No tenía yo experiencia. Decía, a ver pónganme atención y aquellos se ponían a jugar y terminaban. Era muy cansado porque terminaba yo con estos y aquellos ya tenían la libreta me estaban entregando. No tenía experiencia la verdad; yo siempre he dicho que la práctica hace al maestro, lo teórico, lo que te hablan en el salón (Universidad) realmente no es como lo que tu vives en el salón, porque hay niños con problemas incluso de violencia” (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

“He aprendido que todas las actividades, por ejemplo, por ciclos. En ese entonces, se manejaba por ciclos: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. Entonces tercero y cuarto ahorita que tengo,

son actividades muy semejantes. Son poquitas en las asignaturas, pero la mayor parte son actividades que te llevan a un solo objetivo. Por ejemplo, a un niño si tu estas enseñándole las operaciones también lo requiere en cuarto grado, entonces, como que fusionas todo eso y ya haces una sola actividad para ambos grupos" (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

Una de las formas de enseñar es tomar a los distintos grupos como uno solo, es decir, se trabajan los mismos contenidos sin importar el grado en el que se encuentren. Algunos docentes pueden recurrir al trabajo por ciclos, a través de temas comunes con actividades diferenciadas o trabajar por grados.

En cualquier caso, el docente tiende a priorizar contenidos o el desarrollo de habilidades. Suelen centrarse en aspectos considerados prioritarios para el desarrollo de otras capacidades, principalmente las habilidades de lectura, escritura y el desarrollo del cálculo mental.

"Lo que yo hago es darle clases a todos como de primero. Así, incluso se lo comenté al super (supervisor escolar). - No saben -, le digo, así les voy a enseñar. porque antes el super era el que más visitaba. Yo así les voy a enseñar, lo importante es que aprendan" (DR2, comunicación personal, 18/02/2022).

"Tomo actividades para los grados en específico, que también se me hizo en ocasiones muy difícil porque no todos los niños de un solo grado tienen el mismo ritmo o la capacidad. Trabajo con la capacidad del niño, si yo sé que el niño o la niña ya sabe sumar o restar o hasta cierto grado de tercer grado multiplicar, yo trabajo con eso. Con ellos, trato de que al menos el niño no se quede estancado con lo mismo, si ya sabe algo, cierta cosa, cierto conocimiento, que no nada más ahí se quede" (DR3, comunicación personal, 23/02/2022).

Cada docente reconoce que cada grupo multigrado es diferente, y que las condiciones en las que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje deben responder a dichas particularidades. En algunos casos, es posible abordar los contenidos por niveles, es decir, planear un mismo tema y ofrecer actividades diferenciadas para cada grupo. En otros, cada grupo requiere temas específicos, según las competencias previas con las que cuentan los estudiantes. De ahí la importancia de contar con una formación adecuada que proporcione las competencias necesarias para enfrentar las realidades que plantea este tipo de aulas.

4. CONCLUSIÓN

De acuerdo con lo revisado, la identidad profesional del docente rural y multigrado en Chiapas comienza a formarse desde el ámbito familiar, a través de las identificaciones con figuras cercanas y la vocación por la enseñanza. Esta identidad se construye desde tres dimensiones: lo personal, lo profesional y la práctica docente. Esta última resulta especialmente importante en contextos rurales y multigrado, pues es ahí donde el docente enfrenta condiciones que lo obligan a generar estrategias propias para la atención de sus estudiantes, las cuales, en muchos casos, no se abordan en la formación inicial, sino que se desarrollan con la experiencia diaria en el aula.

Las escuelas rurales no deben ser entendidas desde una mirada estática o exclusivamente tradicional. Han cambiado con el tiempo y se caracterizan por la diversidad de condiciones que presentan, por lo que definirlas requiere considerar no solo la dicotomía rural-urbano, sino también aspectos concretos del contexto como las prácticas culturales y pedagógicas. Trabajar con grupos multigrado, en los que coinciden estudiantes de

distintos niveles y edades, continúa siendo un reto para muchos docentes que no cuentan con preparación específica para esta modalidad educativa.

Los docentes que trabajan en estas comunidades reconocen que el entorno rural influye directamente en su labor. Esto implica desde la adaptación de sus actividades escolares hasta la forma en que se relacionan con las familias. En muchos casos, el maestro se convierte en un referente para la comunidad, a quien se recurre para resolver situaciones diversas, lo cual demanda una formación amplia que incluya no solo conocimientos pedagógicos, sino también habilidades sociales, culturales y de gestión.

Además, trabajar en contextos rurales implica enfrentar condiciones materiales difíciles, como caminos en mal estado, falta de servicios básicos o dificultades de transporte. Estas situaciones generan cambios importantes en la vida cotidiana de los docentes, incluso cuando provienen de comunidades similares. Enfrentarse a un nuevo entorno requiere procesos de adaptación y flexibilidad, lo que influye directamente en la forma en que construyen su práctica profesional y su vínculo con la comunidad.

Por todo lo anterior, la identidad del docente rural y multigrado se va configurando en diálogo con el entorno, con sus estudiantes, con las familias y con la cultura local. Si bien muchas veces estas escuelas no son una elección inicial, el contacto directo con estas realidades permite desarrollar estrategias que enriquecen la labor docente. De ahí la necesidad de impulsar procesos formativos, tanto iniciales como continuos, que fortalezcan las competencias profesionales y personales que demanda el trabajo educativo en estos contextos particulares.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legal:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 25-37. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129003.pdf>
- Agoff, C. y Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios sociológicos*, 37(110), 309-338. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1636>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural* (Vol. 11). Graó.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (Vol. 260). Málaga: Aljibe.

- Bullough, R. (1997). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran y Tom Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13-31). Falmer press.
- Bonilla, E. (2007). Realidad de las comunidades rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 12, 47-59. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584009.pdf>
- Burga, R., Goicochea, M. y Guevara, V. (2023). Los ámbitos de la formación docente y la tarea educativa. *Educación*, 29(1), 79-90. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2891>
- Bustos, A. (2005). Los grupos multigrados de Educación primaria en Andalucía [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1020/16158933.pdf;jsessionid=3D50DF4A599A02446709C3E1B8113F97?sequence=1>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la educación infantil. *Revista de investigación*, 62, 107-124. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140377006.pdf>
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- Hamodi Galán, C. M., & Aragués Grade, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos, *Palabra*, (14), 46-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078953>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Education.
- Hernández Vergara, E. (Coord.) (2020). *Identidad profesional y práctica desde la investigación-acción*. Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Población rural y urbana. https://beta.cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/rural_urbana/
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Pontuarios de indicadores de la mejora de la educación: Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. MEJOREDU
- Martínez, A. (2016). La identidad de la familia: Un reto educativo. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 55(1), 114-128. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.289>
- Mulone, M. (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista iberoamericana de educación*, 7(19), 152-166. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00152.pdf>
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>

- Rosete, C., Herrera, F. y Campos, M. (2006). Familia e identidad personal en un ámbito comunitario. *Psicología y ciencia social*, 8(2), 8-22. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31480202.pdf>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Secretaría de Educación Pública (2024). Glosario de términos. Educación básica 2024. https://www.f911.sep.gob.mx/2024-2025/Documento/Glosarios/Glosario_B.pdf
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3). <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- Vivanco, Á. (2020). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del tutor virtual: caso de un programa de bachillerato en modalidad a distancia-virtual. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 16-24. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.3>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge university press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>