Revista Iberoamericana de Educación Rural | RIbER
ISSN 2992-7730 | Vol. 4 • Núm. 7 • mar. 2026 - sept. 2026

Artículos

El aula multigrado en tensión. Una aproximación desde el saber pedagógico de maestras rurales

Tensions in the multigrade classroom. An approach from the pedagogical knowledge of rural teachers

Diana Marcela Orozco Orozco
orcid.org/0009-0008-8241-0340
Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
dorozco6@unisalle.edu.co

Recibido: 30 de mayo del 2025
Aceptado: 30 de julio del 2025

Resumen
El presente artículo reconoce y analiza las tensiones de tipo curricular, administrativo, comunitario y de formación docente que se ponen de manifiesto a partir del saber pedagógico de un grupo de co-investigación de ocho maestras que atienden simultáneamente los grados de preescolar y básica primaria en una agrupación de cinco escuelas rurales multigrado pertenecientes a una zona periférica de Bogotá, Colombia. Se diseñó un estudio cualitativo-descriptivo, y por medio de técnicas como la cartografía social y pedagógica, la entrevista individual y los grupos focales se realizó la recolección y análisis de datos surgidos de la deliberación profunda entre las maestras. Los resultados evidencian las dinámicas en el multigrado que conllevan a la naturalización de la polifuncionalidad de las educadoras, la sobrecarga laboral a la que se ven sometidas, y las dificultades de atender simultáneamente a un grupo multinivel con estudiantes de preescolar y primaria. Se concluye la urgencia de contar con planeaciones curriculares y formación académica contextualizadas; además, la necesidad de visualizar y atender disruptivas burocráticas y el uso jerárquico del poder que desestiman el saber pedagógico, la autonomía y la capacidad intelectual de las maestras.

Palabras clave:
Saber pedagógico, aula multigrado, educación rural, cartografía.

Keywords:
Pedagogical knowledge, multigrade classes, rural education, cartography.

Abstract
This article recognizes and analyzes the curricular, administrative, community and teacher training tensions that misrepresent the pedagogical knowledge of a group of co-investigation of eight rural teachers that work with students of preschool and primary education at the same time in a multigrade classroom in a group of five rural schools in a province of Bogotá, Colombia. Through the design of a qualitative-descriptive study and the use of the Social and Pedagogical Cartography technique, individual open interviews and focus groups, the collection and analysis of data arose from a deep deliberation. The results show the dynamics in the multigrade that lead to the naturalization of the polyfunctionality of the educators, the work overload and the difficulties of simultaneously attending to a multilevel group with preschool and elementary school students. From the study, it can be highlighted the urgency of contextualized curricular planning, the construction of knowledge among academic peers and the necessity of attending bureaucratic disruptions and hierarchical use of power that underestimate and distort teacher's pedagogical knowledge, autonomy and intellectual capacity.

CC BY NC ND

DOI

Introducción

Este artículo presenta resultados de una investigación con un enfoque cualitativo-descriptivo realizada con ocho maestras en una provincia rural perteneciente a Bogotá, Colombia y cuyo objetivo principal fue desentrañar y analizar las tensiones de tipo curricular, administrativo, de formación docente y comunitario que obstaculizan la práctica pedagógica y desestiman el saber y rol de las maestras como intelectuales de la educación. Se introduce la problemática haciendo referencia al aula multigrado y al saber pedagógico como categorías teóricas de la investigación. Se realiza una breve descripción del Programa Escuela Nueva en Colombia, modelo pedagógico que guía las prácticas educativas de la Agrupación de escuelas rurales donde se desarrolló la pesquisa. Se presenta el camino metodológico, y, finalmente, se exponen los resultados y conclusiones del estudio centradas en el relato crítico de las tensiones encontradas en el ambiente multigrado del grupo de docentes, considerando como punto de partida su saber pedagógico.

Durante el estudio, se puede entrever que los retos que plantea la educación rural multigrado convergen hacia problemáticas múltiples y complejas que a través de las últimas décadas se han transfigurado y moldeado de acuerdo a los cambios socioculturales, las demandas del sistema educativo y las condiciones que se brindan a los agentes pedagógicos, quienes en la mayoría de los casos esperan avanzar al ritmo de las exigencias del siglo XXI, pero que, sin embargo, siguen relegados a las decisiones de quienes planean "el acto educativo" a base de conveniencias económicas y supuestos de calidad que no atañen a las realidades rurales. Asimismo, esta investigación, realizada en una Agrupación de cinco centros educativos rurales cercanos a una ciudad capital, retrata parte de las problemáticas que se generan al interior de las instituciones educativas, y que han sido configuradas según las características del territorio, la población y las necesidades pedagógicas plasmadas en el diario vivir, dentro de las cuales, el saber pedagógico de las maestras se convierte en un elemento vivo que señala rupturas, aciertos y posibilidades para reflexionar, intervenir la práctica y pensar el multigrado.

En este sentido, como agentes de vigilancia y potenciación de las prácticas por medio de la reflexión consensuada y consciente del quehacer, las maestras participantes se reconocen epistemológicamente como sujetos del saber pedagógico (Zuluaga 1999; Zuluaga et al. 2003), tejedoras de conocimiento y actrices movilizadoras responsables de edificar el proyecto educativo a nivel local, distrital y nacional. De igual forma, durante el estudio se pone de manifiesto que, además de las responsabilidades del grupo de maestras, encargadas de movilizar la gestión escolar en cada plantel educativo, lo que incluye: proyectos transversales e institucionales, comunitarios y de aula, los aspectos pedagógicos y didácticos con cada grupo de estudiantes multigrado y los roles administrativos subyacentes a su cargo, en escuelas donde en su mayoría está a cargo una sola docente; aparecen discordancias, normativas e imposiciones que entorpecen la labor e invisibilizan el saber pedagógico de cada maestra, constituido a través de su formación profesional, su trayectoria laboral, personal y su experiencia en el aula durante varios años de trabajo.

Hablar del multigrado

No basta con afirmar que el multigrado es un espacio donde convergen estudiantes de edades y grados distintos bajo el liderazgo de un mismo maestro, y cuya organización da cumpli-

miento al derecho a la educación en zonas aisladas y de baja densidad; el multigrado es una realidad educativa con una amplia diversidad y posibilidad de exploración pedagógica que abre las puertas a la innovación, la indagación didáctica, la interacción y un extenso tejido de relaciones e intercambio de conocimientos. Es imperante reconocer que en el multigrado se desarrollan procesos de construcción de saberes donde la diversidad está representada en el progreso del aprendizaje, la evolución personal y socioafectiva de cada niño y niña en el aula, sus dificultades y habilidades, "experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración" (Juárez 2017: 2); y a su vez, en los procesos de enseñanza, didácticas, estrategias de agrupación, adecuación y utilización de los recursos, del espacio y del tiempo (Bustos 2014; Boix 1995; Santos 2016).

No son pocas las tensiones que interfieren en el despliegue del saber pedagógico en el multigrado. Como lo expresa Bustos (2010: 355) "se hace necesaria una aproximación, pues, al descubrimiento y comprensión de lo que ocurre en sus aulas, intentando hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento". Autoras como Terigi (2008: 78) revisan precisamente las restricciones que han sido reguladas en el multigrado, por ejemplo: el hecho de que "las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad…"; a lo cual podríamos sumar elementos como la creación y oferta de libros de texto por grados, la formación profesional docente pensada en grados y edades específicas, la planeación curricular por grados, aparte de todo un tejido social dentro del cual se espera que el estudiante supere un grado anualmente.

Cano propone dos miradas divergentes del multigrado; una, en términos "deficitarios, centrados en el ideal de escuela completa, urbana en donde se busca la homogeneidad de edades y características del alumnado para facilitar la enseñanza", y la otra, "la que señala su potencial pedagógico al implicar espacios en donde confluyen niñas y niños con diversidad de grados, edades, intereses y trayectorias escolares" (2022: 14); siguiendo esta segunda mirada, algunos autores como el uruguayo Limber Santos (2011: 72) destacan la circulación de saberes resaltando particularidades como el uso de la didáctica variada caracterizada por una "diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad". De manera similar, Boix (2011) reconoce la pedagogía rural como un término propio de Latinoamérica y diferencia la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas de los países de esta zona con las zonas rurales europeas; con lo cual se predispone a relacionar la pedagogía rural con las bajas condiciones de calidad y prestación del servicio.

La revisión de la literatura pone de manifiesto las dificultades y retos que deben asumir los maestros y la educación multigrado en diversos contextos y países; si bien es cierto que el multigrado no representa un atraso formativo, se referencia la percepción negativa de este tipo de educación, acusándola de la mala calidad educativa en la ruralidad (Gutiérrez 2019; Silva-Peña et al. 2022). La visión instrumental de la educación rural, los fenómenos sociales como el trabajo infantil y la falta de motivación son discutidos por Santos (2019), junto la obligación de asumir funciones administrativas (Avilés et al. 2021). Así mismo, el concepto de "justicia social" aparece retratado por Msimanga (2020) destacando la sobrecarga laboral representada en la planeación de varias áreas y grados y la falta de capacitación pertinente para atender aulas con estudiantes de 3 a 12 años (González et al. 2020).

Las carencias de la formación docente evidencian la urgencia de actuar en los programas de educación superior y formación continua e investigativa de los maestros. Arriagada y Calzadilla (2018) señalan que entender la integración de conocimientos, habilidades, actitudes,

saberes y desempeños en multigrado requiere de capacitación constante y apropiada. López (2019) sugiere la necesidad de comprender que los maestros multigrado realizan su práctica basados en su educación inicial y sus intuiciones en la cotidianidad; así, los estudios revelan que no hay conexión adecuada entre los planes de formación y las didácticas del multigrado.

La ordenación de varios grupos en una sola aula surge de factores económicos y administrativos en un alto número de países en continentes como África, Asia y Latinoamérica; a su vez, el multigrado instituye una alternativa pedagógica en países como Canadá, Francia, Noruega, Estados Unidos, y Australia. En Colombia, de acuerdo con la información registrada en el Lineamiento para la infraestructura educativa rural del Ministerio de Educación Nacional de 2021, la educación rural se brinda en 24% del territorio colombiano y casi 60% de la población rural en edad escolar es atendida en aulas multigrado. El multigrado es percibido como uno de los modelos para atender a la ruralidad y la Norma Técnica colombiana (ICONTEC 2011 4) la describe como "un ambiente escolar en el cual se llevan a cabo, de manera simultánea, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de diferentes grados".

El programa Escuela Nueva

Atendiendo problemáticas como la deserción escolar, la alta repitencia, la escases de garantías para cursar la primaria, las discrepancias en la jornada escolar y las carencias formativas de los docentes; en la década de los sesenta nace Escuela Nueva como programa educativo para atender la población rural colombiana en aulas multigrado; se consolidaron estrategias y materiales para la enseñanza simultánea de varios grados bajo cuatro componentes principales: Capacitación y seguimiento a los maestros rurales, Planeación curricular y desarrollo pedagógico, Administración-supervisores departamentales y Relación escuela-comunidad (Gaviria y Colbert 2017: 52). El modelo contó con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y organizaciones como el BID, Unicef y la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca (CVC), entre otros; y se extendió por los diferentes departamentos y alcanzando casi 27,000 escuelas rurales en los años noventa.

Escuela Nueva se destacó como alternativa para la atención de varios grados al mismo tiempo en contextos nacionales e internacionales; los resultados lo vislumbran como un modelo adecuado para generar autoestima, liderazgo y fortalecer la democracia y la ciudadanía y trabajar con la comunidad (Luschei 2016; Colbert 2017). Sin embargo, autores como Aldawsary y Mari (2018) subrayan que la implementación del modelo no es apropiada, los recursos son insuficientes y se requiere de una capacitación adecuada y apoyo monetario necesario. Al respecto, Le (2020) indica que el discurso de los modelos prestados lleva a discutir sobre las "políticas rápidas" con modelos vistos como "balas mágicas" para superar los problemas de la educación.

En la actualidad el modelo Escuela Nueva sigue siendo reconocido por el Ministerio de Educación Nacional como un "modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales" (Ministerio de Educación Nacional s. f.) Este modelo es acogido en varias regiones del país en las cuales se adoptan y adaptan sus elementos de acuerdo a las necesidades o apuestas de cada región.

El saber pedagógico, saber del docente

El reconocimiento del saber pedagógico y las concepciones epistemológicas de los docentes en aula multigrado toma fuerza en el contexto de esta investigación ya que al ser una zona rural perteneciente a la capital del país sufre al igual que muchos territorios del desconocimiento por parte de las entidades gubernamentales acerca de las características de sus prácticas pedagógicas que lo hacen diferente y que configuran didácticas y estrategias que merecen ser rescatadas y valoradas. Tardiff (2004) plantea las dimensiones que soportan el saber docente, señalando como este se establece a partir de las interacciones sociales enmarcadas en un ca mpo axiológico que involucra la formación de sujetos con emociones y rasgos propios que indican la complejidad del desarrollo humano. Para el autor las experiencias provenientes de un contexto y tiempos distintos estipulan su capacidad para intervenir una cultura determinada y definir su accionar pedagógico desde sus parámetros profesionales y dialógicos.

Entretejer el conocimiento científico con las habilidades didácticas que se dan en las aulas de acuerdo a las características y necesidades específicas de los estudiantes, es función fundamental del maestro; sin embargo, Porlán et al. (1998) reconoce que esta es una tarea ardua que implica cambios en los profesores para que se reconozcan como investigadores que innovan y transforman la realidad educativa. La instauración del saber docente como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores, es abordada por Rivera (2021), quien busca dar un nuevo sentido a la investigación pedagógica desde la explicitación, vigilancia y potenciación de los saberes docentes confiriéndoles a estos últimos un rol vital para la transformación de las prácticas y potenciación del docente como sujeto de saber.

Herrera y Martínez (2018) proponen una alternativa para comprender el saber pedagógico y las prácticas educativas en un sentido no instrumental a partir de cinco visiones: el saber práctico según Gadamer, la constitución del saber pedagógico según Olga Lucía Zuluaga, la acción como constitutiva del saber de los profesionales de la pedagogía a partir de los postulados de Donald Schön, la racionalidad del saber pedagógico desde las ideas de Wilfred Carr; y una mirada de las prácticas, sus arquitecturas y sus ecologías para comprender la educación ontológicamente. Si bien podríamos reconocer la práctica pedagógica desde otras líneas, este documento nos lleva a posicionar la importancia de traspasar su sentido operacional instaurando el saber pedagógico como hilo conductor de esas prácticas; esto, desde las apreciaciones teóricas del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) creado en 1978 y liderado por Olga Lucía Zuluaga.

Zuluaga (1999) destaca algunas características esenciales para entender la magnitud del saber pedagógico entre las cuales se encuentran: 1) El saber pedagógico constituye un conjunto de elementos dispares ya que al ser un concepto metodológico reúne discursos de la enseñanza y la educación; 2) No hay saber sin una práctica que lo defina ya que esta es la manera como entran en acción los conocimientos en la sociedad; 3) Todo saber contiene elementos que lo identifican en un momento histórico determinado; 4) El saber configura los objetos, conceptos, métodos y procedimientos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas. La práctica pedagógica pasa a ser entonces una noción que cuenta con características especiales a través de una mirada renovada de la historia, y forma parte del saber pedagógico, es decir, de esos conocimientos que se construyen a diario y que permiten definirlo como un concepto metodológico que posibilita la reconstrucción de discursos. El saber, es un campo más amplio del conocimiento, Zuluaga asume la pedagogía como un saber, y de

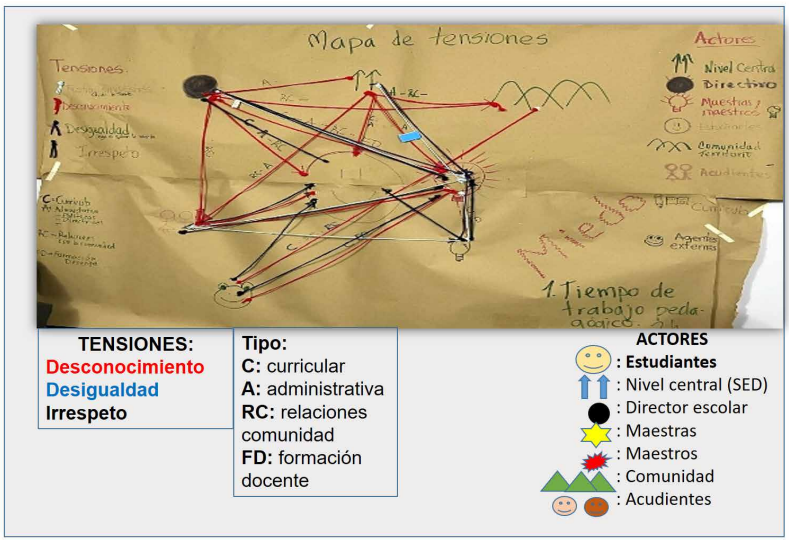
este modo, el saber pedagógico configura un entramado de relaciones del cual forman parte las prácticas, la vida cotidiana, el medio cultural, los conceptos, las problematizaciones que en ella surgen, las teorías, las disciplinas y las prácticas menos sistematizadas.

Metodología

La investigación cualitativa permite conocer "la situación social como un todo teniendo en cuenta sus propiedades, relaciones y sus dinámicas internas" (Torres 1999: 26); de esta manera, acercarse críticamente a una problemática de realidad educativa requirió la interpretación de la realidad como un entramado de procesos en donde el grupo de investigadoras asumieron una postura que las llevó a un estado de consciencia de su devenir sociohistórico cambiante y dinámico, y las relaciones económicas, políticas, culturales y sociales inmersas en su contexto, para así, desprenderse de temores, definiciones y contenidos, que de acuerdo a Zemelman (2005) restringen la capacidad para ver más allá de lo que se puede observar.

Las maestras que participaron en este estudio se seleccionaron a partir de una muestra no probabilística intencional, en este sentido, el perfil más apropiado fue el de las maestras titulares de las cinco instituciones que atienden simultáneamente los grupos de preescolar (prejardín, jardín y transición) y básica primaria (de primer a quinto grado). El ejercicio reflexivo que se presenta en este artículo se potenció a partir del uso de la Cartografía social y pedagógica (CSP) que como lo describe Osorio y Rojas (2011: 33) "habilita un escenario para la construcción de conocimiento colectivo (…) El ejercicio de dibujar la realidad pone en un mismo lenguaje saberes, imaginarios y deseos subjetivos, que al socializarse dan paso a una construcción de nuevo territorio". Para la descripción de resultados se usó el código CSP que alude a los testimonios durante la construcción del mapa de tensiones expuesto en la figura 1; de igual manera cada maestra fue designada con la letra M y un número, esto con el fin de preservar su identidad.

Figura 1. Mapa de tensiones

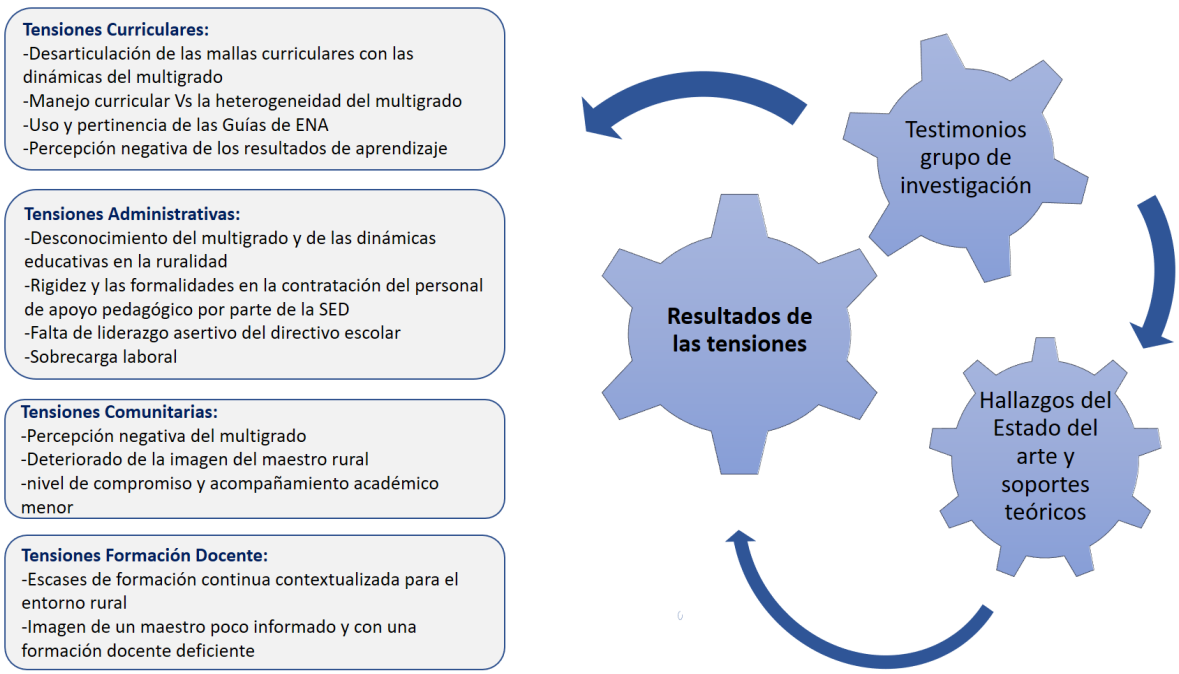


Fuente: Elaboración propia.

La investigación recorrió un camino analítico pilotado por las comprensiones de la práctica pedagógica a través del diálogo y la introspección individual; de este modo, por medio de un análisis categorial se interpretaron los datos y se asignó una denominación a las unidades de análisis de manera inductiva en la medida en que fueron emergiendo. Las categorías se establecieron teniendo en cuenta que su sustento fuera sólido para abarcar un conjunto de elementos recurrentes; sistemático, a fin de que permitieran generar una comprensión adecuada de los resultados y "minuciosa desde todos los tópicos contextuales (realidad), teóricos e interpretativos, aunque es un momento abstracto como se lo ha mencionado anteriormente es pertinente imprimirle la pasión y entusiasmo que se requiere en la investigación" (Romero 2005: 117). La interpretación de los resultados se realizó mediante la triangulación de los testimonios, los resultados de las tensiones y los sustentos teóricos.

El uso de los instrumentos generó una conversación abierta sobre las disyuntivas que enfrenta el grupo de maestras en el diario vivir y arrojó aportes invaluables para la investigación como se puede observar en la figura 2 y su posterior análisis y discusión.

Figura 2. Análisis de Tensiones



Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo y discusión

Tensiones de tipo curricular

Las tensiones relacionadas con el currículo, reflejan disyuntivas de tipo pedagógico que se convierten en piedras de toque para la reflexión de la práctica en multigrado. Una de las principales tensiones a nivel curricular es la desarticulación de las mallas curriculares de cada asignatura con las dinámicas del multigrado; al respecto, una de las maestras comenta:

> Ahí yo lo que vi es que nosotros tenemos un vacío muy grande en las mallas, cogimos unos estándares y cada profe escribió que podría hacerse con cada tema. Pero no tenemos organizado lo que debería haber en una malla. ¿Cuáles son los propósitos de formación?, ¿cuáles son las habilidades de formación?, llenamos con actividades porque nos tocaba cumplir, pero no reflejando nuestro trabajo en multigrado. (CSP-M3).

En su testimonio, la maestra señala que el documento fue desarrollado para cumplir con una directriz administrativa y que no hay congruencia entre lo que está retratado en la matriz curricular de cada asignatura y los propósitos de formación. A su vez, las maestras perciben que la planeación organizada por área y grado no permite mostrar la riqueza del saber pedagógico, ni refleja elementos metodológicos claves para el manejo del multigrado: "concebimos el conocimiento como algo interdisciplinar, pero sin embargo nuestras mallas están divididas por áreas y lo que se espera es que hagamos y tengamos un horario con cada materia y grado (CSP-M1).

Dentro de esta discusión, la integración disciplinar por medio de proyectos institucionales y de aula que se trabajan de manera conjunta con todos los estudiantes desde preescolar hasta grado quinto aparece como un elemento primordial para la relación interdisciplinaria de distintas temáticas: "es complejo concebir el multigrado por asignaturas y grados separados, la pedagogía por proyectos es la mejor forma de trabajar el multigrado, y eso requiere integrar, no separar" (CSP-M4). Cuidando de los propósitos de formación, se beneficia el desarrollo de habilidades, el trabajo cooperativo en el aula y el desenvolvimiento académico y convivencial, sin importar el grado o la edad.

La segunda tensión denota una serie de desafíos en el manejo curricular versus la heterogeneidad del multigrado. La diversidad del multigrado está marcada no solo por la edad y el grado, además, por los procesos de aprendizaje, ritmos y desarrollo de habilidades; por lo tanto, la flexibilidad curricular resulta clave para atender a cada niño desde su singularidad, adaptar los planes de trabajo frecuentemente y mantener una continua búsqueda de materiales y actividades que se acoplen a las necesidades que van surgiendo en la cotidianidad: "la flexibilización del currículo con algunos estudiantes es muy necesaria, a veces que uno dice: tengo cuatro niños en primero, pero cada niño está en un momento diferente del proceso" (CSP-M2); este tipo de situaciones se deben resolver a diario y requieren de la experticia y saber pedagógico de cada maestra para actuar en beneficio de cada quien.

Una tercera tensión se relaciona con la atención multinivel de preescolar y primaria en la misma aula; si bien las maestras reconocen que la atención personalizada resulta ser de gran ayuda para el desenvolvimiento académico y convivencial de los educandos, no resulta ser igual de efectivo cuando se tienen en el aula alumnos de preescolar entre 3 y 5 años y de

primaria entre 7 y 12 años: "yo pienso que los niños de primera infancia no deberían estar en la misma aula, y no porque el maestro no pueda, porque algo se inventa, pero ellos necesitan rondas, juegos, cuidado al 100%, todo el tiempo" (CSP-M7).

En estos casos la disparidad de edad, se convierte en una problemática compleja para el manejo curricular; en primer lugar, porque los estudiantes de primera infancia demandan de actividades lúdicas, artísticas, cognitivas y comunicativas que difieren en gran medida de las de sus compañeros; en segundo lugar, porque se disminuye la capacidad de atención para los estudiantes de primaria. También hay que destacar la afectación que se hace a los estudiantes de primero y segundo grado que están adquiriendo el código lector y escrito y que al igual que sus compañeros de preescolar, demandan de la atención plena de la maestra: "aunque el proceso con algunos sea un poquito más lento, los que adquieren bien el código son niños que van a tener una comprensión lectora diferente, mejor, van a opinar sin pena, a escribir con más creatividad" (CSP-M4).

Tensiones de tipo administrativo

Las tensiones de tipo administrativo ponen de manifiesto disyuntivas que interfieren en la labor pedagógica a causa del cumplimiento de directrices y dinámicas instauradas por la Secretaria de Educación (SED), y por las relaciones que se establecen con el directivo escolar quien es el jefe inmediato ante cualquier situación. Para iniciar, las maestras perciben desconocimiento del multigrado y de las dinámicas educativas en la ruralidad por parte de los funcionarios responsables de las diferentes direcciones de la SED; este desconocimiento se evidencia en directrices descontextualizadas que no revelan las necesidades pedagógicas y organizativas que se tienen en la agrupación; por ejemplo, cuando hay jornadas pedagógicas la SED envía una guía de trabajo en la cual se sugieren actividades pensadas en grados concretos y que no se adaptan a las características del multigrado: "en las jornadas ahora nos dicen, llegó esta guía y toca implementarla, nos piden que hagamos las cosas según sus ideas, no las nuestras; desconocen los niños, el currículo, lo que hacemos en nuestra práctica"(CSP-M4).

En cumplimiento a las directrices de la SED, el directivo escolar exige igualmente la realización de la guía y organiza una agenda de trabajo para cada encuentro que carece de tiempo para el desarrollo de las temáticas que las maestras consideran relevantes: "falta que el director dé espacios para reflexionar sobre la práctica, para trabajar en el currículo grupalmente, no tenemos espacios para hacer mallas, para organizar nuestra labor pedagógica" (CSP-M1). En este sentido, la organización curricular planeada de manera conjunta y no individualmente, el intercambio de experiencias puntuales en el multigrado y el diseño de material específico, entre otros; son algunas de las necesidades más recurrentes, demostrando el desconocimiento del multigrado no solo por parte de la SED, sino, además, por parte del directivo escolar. Este desconocimiento también se hace evidente en los programas de apoyo a las escuelas rurales y el personal contratado para tal fin; las maestras perciben que los entes externos que llegan a las escuelas no conocen las características del multigrado y en el afán de cumplir con las exigencias de su contrato laboral, actúan de manera desarticulada: "a veces se desaprovecha el espacio de las entidades que vienen, llegan solo con el afán de que les firmen el acta" (CSP-M6).

Una segunda tensión en esta categoría, tiene que ver específicamente con las relaciones que se han establecido con el directivo escolar y las inconformidades por su manejo adminis-

trativo, la falta de liderazgo asertivo conlleva una comunicación inadecuada entre el directivo y los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo las maestras:

> Año tras año veo que el director desconoce y evita las relaciones con la comunidad, no se comunica con la gente asertivamente ya que impone su poder, habla con los padres en la primera reunión y después al final del año, y ya (CSP-M3).

El trato y manejo inadecuado de las situaciones del diario vivir en las que se pone por encima la jerarquía de poder, confunden los juicios con hechos y buscan culpables de manera poco respetuosa, asignando responsabilidades que no competen a personas que laboran en las instituciones. Esto es percibido como una actitud negativa que afecta el buen desarrollo y el buen ambiente laboral: "bueno el problema es que uno no puede contar con el director para solucionar las cosas porque va y regaña a las personas, les habla muy mal y luego se hace el ambiente pesado en la escuela" (CSP-M6). En su testimonio la maestra evidencia que, a causa de un mal manejo, las relaciones en las escuelas se ven afectadas y se percibe falta de apoyo apropiado en los momentos de crisis.

La tercera tensión se relaciona con distintas situaciones que afectan directamente a las maestras, quienes son interrumpidas varias veces en la jornada académica para atender visitas de agentes externos al plantel educativo, resolver problemas con los trabajadores de la escuela o requerimientos de los mismos, firmar y recibir material o recursos del cual son responsables en su totalidad, hacer inventario general, y solucionar problemáticas que se presentan en el plantel, entre otros. Estos hechos alejan a las maestras de su quehacer y favorecen situaciones de estrés y sobrecarga laboral: "siento a veces que tenemos una sobrecarga laboral sin que se evidencie que hay una sobrecarga, porque se asumió que esas son nuestras labores" (CSP-M1).

Tensiones de tipo comunitario

Las tensiones de tipo comunitario reflejan disruptivas entre las expectativas que la comunidad tiene de la educación multigrado y las relaciones que se establecen con los diferentes integrantes de las instituciones. En primer lugar, las maestras observan que existe una percepción negativa del multigrado por parte de algunos padres y familiares en los últimos años; aunque esta percepción no es generalizada, afecta en gran medida la labor y credibilidad al no contar con un debido proceso comunicativo para su resolución:

> Para mí la familia ha cambiado demasiado, por ese mismo papel que desempeñamos nosotras, ya no nos respaldan; el año pasado un papá fue y me insultó y pidió cámbiela, sáquela, no hay comunicación para decir: profe quiero hablar con usted, sino que de una vez le faltan a uno al respeto (CSP-M2).

La maestra expone un caso de menosprecio hacia ella en el cual no hubo un debido proceso para conocer y dialogar sobre los hechos que estaban molestando al padre de familia; así, como en este ejemplo, en el diario vivir las maestras enfrentan situaciones en las cuales los familiares realizan acusaciones en su contra o reclaman por hechos ocurridos entre familias y mal entendidos entre los niños.

Los testimonios presentados y la conversación con el grupo de maestras dejan entrever que la profesión docente en la ruralidad está sometida a un bajo prestigio social que ha ido decayendo con los años y con las nuevas generaciones de familias quienes a su vez han sufrido cambios en su composición y en sus roles laborales y actividades económicas; estas evoluciones se evidencian en la siguiente tensión relacionada con la transformación y el apoyo de las familias a las escuelas en el que se puede notar un nivel de compromiso y acompañamiento menor, razón por la cual es cada vez más difícil contar con la colaboración en la formación de los niños y la presencia de la comunidad para el trabajo por proyectos:

> Yo creo que los padres en este momento no valoran nuestra labor como se hacía antes, los padres de hoy no son los mismos que iban a la escuela y que hacían parte de ella, sino que esperan a que nosotras les hagamos todo, cuidemos los niños, pero ya no se quieren comprometer (CSP-M1).

El testimonio no solo alude a la pérdida de valor hacía la profesión docente, sino, además, habla sobre el rol que se espera de un docente cuidador con unos padres cada vez menos comprometidos con las dinámicas de las instituciones educativas; aunque se puede rescatar que hay un mayor porcentaje de padres que se vinculan activamente a las instituciones, el desconocimiento del manejo curricular específico para el multigrado trasciende a las comunidades rurales para quienes, a su vez, el multigrado resulta siendo una realidad invisible.

Tensiones acerca de la formación docente

Las tensiones en el ámbito de formación docente evidencian incongruencias en cuanto a las demandas laborales del diario vivir en multigrado y la oferta de capacitación y formación continua por parte de las instituciones de educación superior, la Secretaria de Educación del Distrito (SED) y las distintas entidades que se vinculan al sector educativo desde diferentes campos de acción. En esta categoría la principal tensión se relaciona con la falta de formación contextualizada para el entorno rural, y de manera específica para el multigrado; en este sentido, los programas de capacitación y actualización docente han sido diseñados para maestros de un solo grado y que imparten una sola disciplina: “yo ya dejé de pelear, porque siempre nos llevaban a talleres para profes que dan solo una materia y que tienen los grupos separados, entonces uno coge lo que le sirve y adapta lo que pueda adaptar”(CSP-M6).

El grupo de maestras destaca que se desconoce la realidad pedagógica del multigrado, y se percibe que allí se trabaja con los grupos por separado como se hace en la ciudad: “no existe capacitación para el multigrado, es una realidad desconocida y hay muchos expertos que nos podrían compartir su experiencia, pero la SED no tiene idea siquiera de estas necesidades” (CSP-M1). De este modo, las maestras reconocen que además de ser un campo de práctica pedagógica, el multigrado es un campo de estudio que se ha ido consolidando en las últimas décadas y que existen expertos que podrían colaborar en el fortalecimiento de su labor.

Al analizar la formación inicial y profesional que recibió cada una de las maestras en el grupo, se demuestra que esta no contempló los contextos rurales a excepción de una de las maestras que estudió en Escuela Normal y que desde grado octavo de bachillerato hizo práctica en entorno rural multigrado y fue instruida en el uso de Escuela Nueva. Esta maestra rescata la im-

portancia de una formación docente inicial que comprenda experiencias en contextos rurales variados, incluyendo el multigrado, factor que brindaría a las docentes panoramas más amplios sobre la labor y herramientas que servirían de base en la construcción del saber pedagógico y la creación de estrategias para el manejo curricular de varios niveles en una misma aula.

Conclusiones y reflexiones finales

No podemos negar la exigencia de atender, explorar y visibilizar contextos multigrado específicos desde las tensiones y discordancias que se presentan en los mismos; de este modo, las educadoras participantes en esta investigación, buscan identificarse como representantes de su cotidianidad y asumir una postura reflexiva y activa frente a su realidad en un espacio en el cual la diversidad juega un rol primordial en la interacción y construcción de saberes entre maestros, estudiantes y comunidad educativa, y se convierte en una posibilidad pedagógica cuyo potencial y desafíos aún tienen un largo camino por descubrir.

Desde este sentido, las tensiones curriculares ponen de manifiesto la manera en que las maestras son escindidas de su saber pedagógico y sometidas a un proceso de desvalorización intelectual dentro del cual su saber es puesto en un lugar secundario y normatizado por el Estado (Zuluaga et al. 2003). El cumplimiento de demandas administrativas conlleva prácticas arregladas y descontextualizadas, y el uso de documentos pilares exiguos no genera un apoyo genuino a las prácticas pedagógicas en multigrado ni aporta a la realidad educativa ni al desempeño profesional: "reducen la acción pedagógica a elementos como la clase, el programa, o el examen que obstaculizan pensar la pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura" (Zuluaga et al. 2003: 25).

De hecho, los resultados evidencian disruptivas generadas en el intento de acatar requisitos burocráticos, en contraposición a los ideales de formación del ser humano que posee el grupo de maestras, y que se ven soslayados por la presencia de un currículo que impone la planeación por grados y áreas, niega la circulación de saberes propios del contexto multigrado y "hacen evidentes los vicios y las fantasías de la escuela graduada (…) la creencia que indica que debe esperarse que todos los alumnos de un grado deben aprender de la misma forma y al mismo tiempo" (Santos 2011: 74). Los resultados demuestran que el saber pedagógico en multigrado, requiere de estructuras de organización compleja en el cual la toma de decisiones en cuanto a los contenidos, actividades, recursos, y estrategias metodológicas, sugieren no solo un manejo disciplinar perspicaz, sino una diversidad en la enseñanza donde "habrá una diversificación tanto de contenidos como de formas didácticas de abordarlo y de formas de aprenderlo" (Santos 2020: 4).

Como lo plantea Santos "las experiencias multigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia" (2020: 3); en ese sentido, la lógica institucional de un aprendizaje simétrico marcado por la equivalencia de edades, grados, y la separación de áreas y tiempos de estudios para cada asignatura, se ve confrontada por el potencial para aprender que brindan las relaciones asimétricas entre los aprendices del multigrado (Santos 2020), y dentro de las cuales la construcción del conocimiento en la cotidianidad rompe los esquemas establecidos gubernamentalmente, indicando como lo expresa Juárez que "las estrategias didácticas desarrolladas en escuelas multigrado deberían ser específicamente diseñadas para este tipo de espacios" (2013: 5).

Como se devela en las tensiones administrativas, el desconocimiento del saber pedagógico de las maestras, juega un papel primordial en la ilusión histórica del maestro como figura intelectual que se ve alterado y condicionado por otros sujetos que han delimitado su hacer y decir (Martínez et al. 1995); las comprensiones del papel del maestro configuradas en las últimas décadas en Colombia y en las cuales se determina la función docente como aquella de "carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje" (Decreto 1278 de junio 19 de 2002, MEN, Art. 4); y que contemplan la investigación de asuntos pedagógicos en el marco del proyecto educativo institucional (PEI) (Art. 5) por parte de los maestros, se desdibujan a partir de asuntos burocráticos que fijan condiciones para el ejercicio de la profesión docente y dificultan el accionar pedagógico.

Los temas expuestos muestran claramente el desconocimiento del multigrado y de sus particularidades pedagógicas, culturales y organizativas; lo que permite entender la ausencia de un marco legislativo para este tipo de contextos y la reproducción de políticas y modelos urbanos en la ruralidad. La necesidad de crear marcos de referencia que identifiquen las características e insuficiencias del multigrado dentro de acciones conjuntas que involucren a la comunidad educativa en su totalidad son evidenciados en sensaciones de frustración, pérdida de tiempo para tratar asuntos pedagógicos y un llamado urgente para contar con espacios de calidad que admitan discutir, planear y ejecutar acciones de mejora en el desarrollo de experiencias, el tratamiento didáctico de las disciplinas, las relaciones socio culturales y las adaptaciones necesarias para el desempeño de la labor (González y Moreno 2022).

La burocracia se presenta como elemento primordial en el funcionamiento de las escuelas multigrado, en contradicción con la política oficial que define a la escuela como el centro de aprendizajes (González y López 2022: 172). Igualmente, la lógica del funcionamiento de la dirección escolar se centra en el manejo del poder para solucionar los asuntos que surgen en las instituciones; en este sentido, los temas de discusión son filtrados y se evita que sean abordados públicamente (Rivera 2019). De este modo, la naturalización de la polifuncionalidad de las maestras en la ruralidad, causa sobrecarga laboral y pérdida de tiempo para los asuntos pedagógicos que se suponen son la razón de ser de la labor docente (Gutiérrez et al. 2019) convirtiéndose en tema vedado y desestimado.

Por su parte, las tensiones comunitarias develan que, aunque la mayoría de familiares crecieron y se educaron en contextos multigrado, las expectativas de las poblaciones en cuanto a la educación han mudado de acuerdo a los imaginarios sociales dentro de los cuales se asume que la escuela multigrado está en desventaja con las escuelas que ofrecen todos los grados por separado (Gutiérrez et al. 2019). Desde estos sentires, los habitantes esperan una educación rural que cuente con dinámicas similares a las urbanas a pesar de que las condiciones de población, organización escolar y planta docente no sean las mismas; la mención de estos aspectos no busca dar a entender que no se pueda esperar calidad educativa en la ruralidad; por el contrario, las condiciones de enseñanza, oportunidades y posibilidades pedagógicas que tiene el multigrado son elementos a ser desentrañados esperando a convertirse en temas urgentes dentro de las agendas educativas que contribuyan a la eliminación de sesgos culturales y al valor del multigrado, que como lo dice Santos (2020) podría llegar a ser un modelo para la educación urbana en la actualidad.

Lo encontrado permite vislumbrar la necesidad de construcciones sociales del multigrado desde el acercamiento genuino a las comunidades, lo cual genera comprensión de las especificidades de este modelo educativo (Méndez y Hevia 2022), y lo desprende de las obligaciones

estatales y de los imaginarios culturales que suponen que lo urbano es mejor que lo rural y debe ser reproducido. En cuanto al cambio de las poblaciones rurales y sus intereses Sánchez pone de manifiesto que "la relación entre sus habitantes y el medio natural y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, son rasgos que, en mayor o menor medida, se reflejan directamente en la planificación y gestión de la educación" (2020: 35). Razones por las cuales la organización y gestión educativa no pueden ser ajenas al territorio y sus necesidades sentidas. Encontrar nuevas formas de construir culturas de enseñanza y no solo enseñar la cultura, o "ya no simples relaciones instrumentales con la cultura..." (Martínez 1990 en Zuluaga et al. 2003: 211).

Los supuestos en cuanto a las actividades y valores de la población rural, se transforman en cada uno de los territorios rurales y marcan nuevas pautas de desarrollo y relacionamiento entre los habitantes, quienes a su vez ya no pertenecen a la típica imagen del campesino dedicado a actividades agropecuarias y que como lo explica Lozano (2012: 47) "plantean procesos de construcción social en los que se crea una dependencia entre los elementos que condicionan la localización de la base económica y la formación de los asentamientos humanos que dependen de esta"; de ahí, que las comunidades rurales se relacionen de manera diferente con los planteles educativos y se evidencie una menor participación en actividades pedagógicas comunitarias.

La construcción de diálogos sobre la educación en las aulas multigrado planteados en las tensiones de formación docente, ubica a las maestras en un rol de profesionales, poseedoras de un saber, y las desliga del desarraigo cultural al cual la profesión docente se ha visto expuesta durante décadas perdiendo su valorización por parte de las comunidades rurales; el maestro es entonces llamado de nuevo a "mantenerse en constante lucha para no perder sus instrumentos, y ser reconocido por su arte" (Saldarriaga 2002: 123). Si se tiene en cuenta la complejidad del contexto y las pericias pedagógicas a las que son sometidos los maestros multigrado en la cotidianidad, debe entenderse igualmente y como lo plantean Peña-Infante et al. (2020) citando a Forneiro (2013), que la formación docente requiere de tres componentes esenciales: la formación inicial, la permanente, y la investigación pedagógica; paradigma que nos muestra que además de la importancia de la formación de docentes en las instituciones de educación superior, son de vital relevancia los procesos de actualización académica e investigación durante el desempeño de su labor.

En general, las tensiones están vinculadas a los procesos que se hilan día a día en la formación de los estudiantes y dentro de los cuales se pone a prueba el saber pedagógico, adaptándolo y transformándolo de acuerdo a las exigencias propias del contexto, sus cambios y necesidades dispares y en constante evolución. Aunque el saber pedagógico demuestra el uso de estrategias, recursos y conexiones variadas y pensadas desde y por el territorio; aspectos formales como la falta de un currículo planeado según las condiciones del multigrado, complejizan el manejo curricular y generan contradicciones metodológicas dentro de los cuales la colaboración entre colegas es imprescindible para consolidar experiencias, recursos y redes académicas y comunitarias que reconozcan y comprendan el multigrado desde sus particularidades.

Las condiciones adversas del multigrado envuelven no solo la planeación pedagógica, sino además los cambios del contexto sociocultural, revelando la existencia de un manejo burocrático dentro del cual la formación y condiciones de las instituciones y los maestros se define desde las administraciones de turno y no desde las necesidades sentidas del magisterio. La desigualdad de condiciones laborales, los desafíos didácticos y las funciones propias de la gestión escolar que se deben asumir en el multigrado, ponen de manifiesto que, debido a las naturalización de la multifuncionalidad a la que se ven sometidos los maestros, se reproduce

una cultura escolar en la cual no se profundiza en temas que suponen una tensión entre los diferentes actores del sistema educativo; de ahí que la educación rural está llamada a una construcción de respuestas que aborden las necesidades en contextos y territorios específicos.

Referencias

Aldawsari, Refah, y Mari, Samar. 2018. *The Escuela Nueva (the new school) in Colombia; An innovative educational program in developing countries*. Mecsj.com. https://www.mecsj.com/uplode/images/photo/The_Escuela_Nueva.pdf

Arriagada, Carlos y Calzadilla, Óscar. 2018. Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & saber*, 9(20), 75–95. Doi: https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296

Avilés, Daniel, Meneses, Guille y Cáceres, Maritza. 2021. De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Revista Conrado*, 17(83), 33-39. Recuperado de https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2054/2008

Boix, Roser. 2011. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2),13-23. [fecha de Consulta 5 de noviembre de 2021]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002

Bustos, Antonio. 2010. Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.

Bustos, Antonio. 2014. La Didáctica Multigrado y las Aulas Rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, n.º 24, 2014: pp. 119-131.

Cano, Amanda. 2022. *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Xalapa México: Ediciones Normalismo Extraordinario. http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/el-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado/

Colbert, Vicky. 2017. Una nueva escuela para el siglo xxi. *Revista Caminos Educativos*, 4(4), 9–23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872980

Gaviria, María, y Colbert, Vicky. 2017. *Historia de Escuela Nueva en Colombia, Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la gente. Recuperado de https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdfcontent/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf

González, Ana, y Moreno, Javier. 2022. Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 65-77. https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/498/512

González, Blas, Cortés, Pablo, y Leite, Analia. 2020. Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. I*E Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(0), e860. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/860

González, Juan David y López, Yolanda. 2022. *Espacios comunitarios en la formación de docentes multigrado en Chile y México*. Taberna Libraria Editores: México

Gutiérrez, Montserrat. 2019. Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Prisma social*, (25), 103-125. https://revistaprismasocial.es/article/view/2683

Gutiérrez, Montserrat, Domínguez, Silvia, y Zárate, Eder. 2019. La escuela multigrado en México: experiencias didácticas en la educación preescolar. *Educación y transformación social y cultural*, 427-440.

Gutiérrez, Montserrat. 2022. Formación docente para el desempeño multigrado: percepciones de docentes preescolares multigrado en Chiapas, México. En Domínguez, S., & Sánchez-Paulette, N. 2022. *Docencia y aprendizaje: Competencias, identidad y formación de profesorado*. Valencia, España: Editorial Tirant Humanidades.

Herrera, José Darío y Martínez, Ángela. 2018. El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes,*(49), 9-26.

Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). 2020. Norma Técnica Colombiana NTC 4595. *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355996_recurso_10.pdf

Juárez, Diego. 2013. *Educación rural en Finlandia, Cuba y Colombia. Experiencias para México*. BENECE/ RIESLP/ Im 02: San Luis de Potosí, México

Juárez, Diego. 2017. Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49). Recuperado de https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/1702/JBD_Art_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Le, Minh Hang. 2020. Where be the 'magic bullet' for educational change? Vietnam and the quest of policy borrowing from abroad. *Journal of Educational Change*, 21(3), 455–466. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09370-7

López, Linamaría. 2019. Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109.

Lozano Flórez, Daniel. 2012. Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. R*evista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136.

Luschei, Thomas. 2016. Translating Ubuntu to Spanish: Convivencia as a framework for re-centring education as a moral enterprise. *International Review of Education*, 62(1), 91–100. https://search.ebscohost.com/login.aspx? direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=eoah&AN=38074414&lang=es&site =ehost-live

Martínez, Alberto. 1990. Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7.13. https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13

Martínez, Alberto, Castro, Jorge y Noguera, Carlos. 1995. *Crónica del desarraigo. Historia del Maestro en Colombi*a. Ed. Magisterio: Bogotá, Colombia.

Méndez, Carlos y Hevia, Felipe. 2022. La Autonomía de las Aulas Multigrado y la Aspiración al Modelo Graduado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 605–627.

Msimanga, Mothofela. 2020. Social justice: An approach to mitigate difficulties faced by multi-grade teachers in rural classrooms. *African Journal of Development Studies*, 10(3), 39–57. Doi: https://doi.org/10.31920/2634-3649/2020/10n3a3

Osorio, Henry y Rojas, Edilsa. 2011. La cartografía como medio investigativo y pedagógico. En: Dearq, 9, p. 30- 47. Disponible en: https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18389/dearq9.2011.05

Peña-Infante, Dora, Martínez-Domínguez, Mirnaldo y Ibáñez-Méndez, Adis. 2020. La formación del maestro para la concepción de la clase en grupos multigrado. *LUZ*, 19(1), 71-81. https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1016

Porlán, Rafael, Rivero, Ana y Martín, Rosa. 1998. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, (2), 271-288.

Rivera, Á. 2019. *Escuela rural y construcción de ciudadanía. Itinerario de una etnografía escolar*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle: Bogotá, D.C, Colombia.

Rivera, Álvaro. 2023. Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores. *Zona Próxima*, 39, 168-187.

Romero, Carmen. 2005. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. 11. 113-118. *Revista de Investigaciones Cesmag* ,11 (11), p.113-118.

Sánchez, Jesús. 2020. Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.

Santos, Jânio. y Universidade Federal do Piauí - UFPI. 2019. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e3834-26. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834

Santos, Limber. 2011. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf

Santos, Limber. 2016. La Didáctica Multigrado más allá de la escuela rural. *Quehacer Educativo*, Año XXVI (140), 91-99.

Santos, Limber. 2020. Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. Proyecto CREER-GRADE, Lima, Perú. Recuperado de https://www.grade.org.pe/creer/recurso/didactica-multigrado-algunas-claves-conceptuales-para-una-pedagogia-de-la-diversidad/

Shareefa, Mariyam. 2021. Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167–181. Doi: https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559

Saldarriaga, Óscar. 2002. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 6 (12), 121-149.

Silva-Peña, Ilich, Precht, Andrea, O'Brien, Thomas y Jara, Carin. 2022. Far away, but yet so close. Urban teacher education and rural schools: directors' point of view. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 1053–1067. Doi: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1772892

Tardif, Maurice. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Terigi, Flavia. 2008. *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis inédita de Maestría. FLACSO, Buenos Aires. http://www.flacsoandes.org/dspace/hand-le/10469/1266

Torres, Rosa María. 9 y 10 de diciembre de 1999. Comunidad de aprendizaje: una propuesta educativa para el desarrollo educativo local. Seminario de Educación Integral: articulación de proyectos y espacios de aprendizaje. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária [Cenpec], São Paulo, Brasil.

Zemelman, Hugo. 2005. Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos

Zuluaga. Olga. 1999. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia

Zuluaga, Olga, Echeverri, Alberto, Martínez, Alberto, Quiceno, Humberto, Saenz, Javier, y Álvarez, Alejandro. 2003. *Pedagogía y epistemología*. Ed. Magisterio: Bogotá, Colombia.