

MITOS Y REALIDADES DE LA ESCUELA MULTIGRADO: UN ANÁLISIS CRÍTICO POSTMODERNO DE SU EFICACIA PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA.

Leidi Gisell Tabares Erazo¹
leiditrabajos123@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1206-9529>
Secretaría de Educación
Santiago de Cali, Valle del Cauca
Colombia

Hugo Fernando Ríos Pantoja²
hugotrabajoss@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6249-6563>
Secretaría de Educación
Santiago de Cali, Valle del Cauca
Colombia

Recibido: 07/02/2026

Revisado: 12/03/2026

Aprobado: 16/04/2026

RESUMEN

Este artículo de revisión bibliográfica aborda la persistente tensión entre la Escuela Multigrado y las narrativas de la calidad educativa en América Latina. A pesar de ser el modelo educativo dominante en la ruralidad, la escuela multigrado es sistemáticamente percibida en la política educativa y en parte de la literatura como una institución de déficit o una solución logística transitoria, alimentando el mito de su ineficacia intrínseca. El objetivo central es deconstruir este mito a través de un Análisis Crítico Postmoderno, cuestionando la matriz de evaluación que la subordina. La metodología se basa en la revisión documental exhaustiva de literatura empírica y teórica, estructurada en torno a cuatro categorías: la contextualización del modelo, la evidencia de su eficacia pedagógica, la crítica a los metarrelatos de la modernidad escolar (Foucault, Lyotard) y la reconfiguración de sus potencialidades. Los resultados de la revisión demuestran que la supuesta ineficacia no radica en el modelo multigrado en sí, sino en la aplicación de métricas de calidad y estructuras curriculares diseñadas para la escuela monogrado urbana. Conceptos como la normalización disciplinaria y la homogeneidad son señalados como los pilares ideológicos que invisibilizan las fortalezas inherentes a esta

¹ Docente de aula (zona rural) adscrita a la Secretaría de Educación del Departamento del Valle del Cauca en Colombia. Magister en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Santiago de Cali.

² Docente de aula (zona rural) adscrito a la Secretaría de Educación del Departamento del Valle del Cauca en Colombia. Magister en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. Universidad Santiago de Cali.

configuración pedagógica, como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares y la flexibilidad curricular. Se concluye que la Escuela Multigrado debe ser revalorizada no como un vestigio del pasado, sino como un espacio de resistencia pedagógica y una alternativa viable, flexible y pertinente para una educación en la modernidad líquida.

Palabras clave: escuela multigrado, postmodernidad, américa latina, metarrelatos y calidad educativa.

MYTHS AND REALITIES OF MULTIGRADE SCHOOLS: A POSTMODERN CRITICAL ANALYSIS OF THEIR PEDAGOGICAL EFFECTIVENESS IN LATIN AMERICA.

ABSTRACT

This literature review addresses the persistent tension between multigrade schools and narratives of educational quality in Latin America. Despite being the dominant educational model in rural areas, multigrade schools are systematically perceived in educational policy and some literature as a deficient institution or a temporary logistical solution, fueling the myth of their inherent ineffectiveness. The central objective is to deconstruct this myth through a Postmodern Critical Analysis, questioning the evaluation framework that subordinates them. The methodology is based on an exhaustive review of empirical and theoretical literature, structured around four categories: contextualizing the model, evidence of its pedagogical effectiveness, critiquing the metanarratives of school modernity (Foucault, Lyotard), and reconfiguring its potential. The results of the review demonstrate that the supposed ineffectiveness does not lie in the multigrade model itself, but rather in the application of quality metrics and curricular structures designed for urban single-grade schools. Concepts such as disciplinary standardization and homogeneity are identified as the ideological pillars that obscure the inherent strengths of this pedagogical approach, such as cooperative learning, peer tutoring, and curricular flexibility. It is concluded that the multigrade school should be revalued not as a vestige of the past, but as a space of pedagogical resistance and a viable, flexible, and relevant alternative for education in liquid modernity.

Keywords. multigrade school, postmodernity, latin america, metanarratives and educational quality.

1. INTRODUCCIÓN

La Escuela Multigrado se constituye en el modelo educativo predominante en la ruralidad latinoamericana, tal y como lo expresan los datos estadísticos de los ministerios y secretarías de educación en países como Colombia, Venezuela, México, Chile, Perú, Ecuador, Guatemala, entre otros; que en conjunto concentran más del 30% de escuelas con aulas multigrado, que atienden alrededor de 26.000.000 estudiantes de más 5 años de edad, según estimaciones de la UNESCO en el año 2022.

En este sentido, existe una variedad de postulados que afirman las ineficacias y carencias del modelo de escuela multigrado, versus otros que promueven las bondades y beneficios del mismo frente a las necesidades de la educación rural actual. Dicha dualidad representa un engranaje entre elementos que pueden describirse como mitos y realidades que configuran las dinámicas de este modelo, que no solo pueden abordarse desde el análisis de datos sino más bien, desde el cuestionamiento profundo de la métrica de evaluación empleada en el marco de este contexto.

Por consiguiente, es imperativo realizar un análisis crítico postmoderno que permita debatir en torno a la eficacia pedagógica del modelo de escuela multigrado, desde una visión emancipadora que contribuya al estudio de los metarrelatos de la modernidad educativa, que según la perspectiva de Lyotard le estructuran. Una reflexión profunda que valore las características en el desarrollo de la normalización a través de la homogeneidad, la graduación estricta y el rendimiento estandarizado desde el enfoque

que sobre examen y vigilancia jerárquica propone Foucault. Por lo tanto, el objetivo primordial del presente artículo, no se limita a la exposición de una síntesis de evidencias, sino a la deconstrucción de las categorías de “eficacia” y “calidad” que a lo largo de la historia han configurado a la escuela multigrado.

En consecuencia, se pretende deconstruir los mitos de la ineficacia de la escuela multigrado en América Latina, mediante el desarrollo de un análisis crítico postmoderno que cuestione las categorías de evaluación impuestas por el sistema educativo moderno. Todo ello a través del desarrollo sistemático de cuatro categorías de estudio, a saber: 1. De la uniformidad a la diversidad: la escuela multigrado como objeto y contexto; 2. Mitos y eficacia: la construcción modernista de la calidad educativa; 3. Desmantelando los metarrelatos: una lectura crítica postmoderna y 4. Hacia una reconfiguración: alternativas pedagógicas y la resistencia local.

2. MÉTODO

Este estudio se desarrolla mediante una metodología cualitativa, fundamentada en el análisis crítico de la literatura científica y un examen bibliográfico sistemático, que permite analizar, contrastar e interpretar los aportes teóricos y empíricos existentes, con el fin de identificar tendencias, vacíos y debates relevantes en el campo educativo. Con la ayuda de un arqueológico bibliográfico minucioso que integra elementos como la escuela multigrado, la eficacia pedagógica (mitos y realidades) y el análisis crítico postmoderno

en América Latina. Todos ellos componentes esenciales en la configuración de este análisis.

En consecuencia, se trata de una revisión bibliográfica de carácter descriptivo–analítico, orientada a examinar de manera crítica los mitos y realidades en torno a la escuela multigrado y su eficacia pedagógica en el contexto latinoamericano, desde una perspectiva postmoderna.

2.1. BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA.

La búsqueda bibliográfica se realiza a través de la exploración de diversos textos, mediante el desarrollo de un arqueo bibliográfico que centra su indagación en torno a las siguientes categorías, a saber: la contextualización del modelo de escuela multigrado, la evidencia de su eficacia pedagógica, la crítica a los metarrelatos de la modernidad escolar y la reconfiguración de sus potencialidades; todo ello a través de la indagación en diferentes medios como buscadores académicos, entre los que se destacan repositorios científicos de alto impacto como Web of Science y Scopus, plataformas regionales como Redalyc y SciELO, complementadas por Google Scholar y ERIC , empleando palabras clave y descriptores en español e inglés tales como: escuela multigrado, educación rural, multigrade education, eficacia pedagógica y América Latina. Los términos se combinaron mediante operadores booleanos (AND, OR).

2.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Entre los criterios de selección para incluir los estudios en la revisión se tienen en cuenta factores como la fecha de publicación, es decir artículos científicos, estudios empíricos, revisiones teóricas, libros y documentos normativos publicados entre los últimos 5 años. Estudios centrados en educación multigrado, educación rural en contextos educativos latinoamericanos presentados en idioma español, teniendo como marco de referencia la población de America Latina en países como Colombia, Venezuela, México, Chile, Perú, Ecuador, Guatemala, entre otros.

En los criterios de exclusión, se descartan documentos sin respaldo académico, o sin sustento teórico, estudios duplicados o con información irrelevante para los objetivos pertinentes, investigaciones fuera del ámbito educativo y previas al año 2020. A excepción de la normatividad educativa y el sustento del marco teórico.

A continuación, se referencia el diagrama de flujo donde se evidencian los criterios de selección y exclusión empleados. En este sentido, se puede observar que 33 estudios cumplen inicialmente con los requisitos de elegibilidad, sin embargo, se realiza una segunda fase de selección orientada al análisis crítico profundo, coherente con el enfoque postmoderno adoptado. En esta etapa se excluyeron investigaciones de carácter descriptivo o instrumental que no problematizaban los discursos de déficit ni aportaban elementos sustantivos al debate sobre mitos y realidades de la escuela multigrado. Como resultado, 18 estudios fueron incluidos en el análisis interpretativo final.

Figura 1. Diagrama de Flujo



2.3. RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

La información seleccionada fue organizada mediante fichas bibliográficas y matrices de análisis, considerando aspectos como objetivos, metodología, principales hallazgos y aportes teóricos. Se priorizó en el uso de artículos científicos por su

actualidad, complementándolos con libros especializados y reportes emitidos por organismos internacionales, así como el análisis de las disposiciones legales relacionados con la educación rural de los distintos países objeto de estudio.

2.4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS ARTÍCULOS SELECCIONADOS.

Los artículos se escogieron considerando criterios como la claridad metodológica, la coherencia teórica, la relevancia de los resultados y el impacto académico de la publicación. Este proceso permitió asegurar la validez y confiabilidad de la revisión realizada.

El análisis se efectuó mediante una lectura crítica y comparativa de los estudios seleccionados, identificando categorías emergentes, convergencias y divergencias teóricas, así como mitos y realidades presentes en el discurso académico sobre la escuela multigrado, todo ello a través del desarrollo de una escala propia de validación de resultados fundamentada en tres criterios: nivel de criticidad, pertinencia regional y profundidad del análisis decolonial. El nivel de criticidad permitió identificar el grado en que los estudios cuestionan enfoques hegemónicos y discursos dominantes, superando estudios meramente descriptivos. La pertinencia regional evaluó la articulación de las investigaciones con los contextos socioculturales y territoriales latinoamericanos, evitando la aplicación acrítica de modelos universalizantes. Finalmente, la profundidad del análisis decolonial valoró la capacidad de los estudios para problematizar la

colonialidad del saber y visibilizar epistemologías y saberes alternativos. En suma, estos criterios, definidos conceptual y operativamente, garantizan la validez de contenido y la coherencia teórica de la escala, así como la sistematización crítica de la literatura revisada.

3. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La literatura revisada evidencia que la escuela multigrado ha sido históricamente analizada desde una perspectiva deficitaria, asociada con la baja calidad educativa, la precariedad institucional y las limitaciones pedagógicas, especialmente en contextos rurales de América Latina (Little, 2006; Mulkeen & Higgins, 2009). Estas concepciones han contribuido a la construcción de mitos que invisibilizan las potencialidades pedagógicas de esta modalidad educativa y devalúan sus atributos.

La supuesta ineficacia de la escuela multigrado no es inherente al modelo, sino el resultado de su subordinación a métricas de calidad, estructuras curriculares y dispositivos de evaluación, diseñados para la modernidad escolar homogénea, que se basa en la estimación de factores como el rendimiento académico, la eficiencia, los indicadores de cobertura, la uniformidad, la secuencialidad, el agrupamiento, las pruebas, los exámenes y la evaluación sumativa. Elementos que, en resumen, promueven la estandarización como estrategia de sostenimiento del sistema.

Ahora bien, desde un enfoque crítico postmoderno, esta ineficacia debe ser comprendida como una construcción discursiva y no como un hecho pedagógico, que puede ser analizado desde una perspectiva postmoderna que problematiza los metarrelatos de la educación moderna (Lyotard) y los dispositivos de normalización disciplinaria (Foucault). Estos marcos permiten comprender cómo la homogeneidad, la secuencialidad etaria y la estandarización se constituyen en criterios normativos de “calidad”, llegando a excluir modelos pedagógicos alternativos como el multigrado.

En este sentido, se puede realizar un acercamiento a las concepciones que frente a la escuela multigrado discurren en América Latina, en la actualidad.

3.1. DE LA UNIFORMIDAD A LA DIVERSIDAD:

LA ESCUELA MULTIGRADO COMO OBJETO Y CONTEXTO

Contextualizar las características sociodemográficas que configuran la escuela multigrado en América Latina en la actualidad, se constituye en el primer paso de este ejercicio analítico, frente a ello Rodríguez H. y Amando C. (2024) afirman que: “las aulas multigrado surgieron como resultado de políticas de cobertura y ampliación del servicio educativo para zonas geográficas de difícil acceso, en contextos demográficos con escasa población o en campamentos de trabajadores migrantes” (p.1), esto para el caso de México; algo similar sucedió en Colombia donde surgieron como:

respuesta a las demandas de las comunidades rurales, quienes se manifestaron algunos años después de la promulgación de la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, en similitud, con las iniciativas respaldadas por la FAO y la UNESCO para abordar la pobreza y el analfabetismo en estas áreas. La lucha contra la pobreza y el analfabetismo se ha convertido en una prioridad dentro de las políticas públicas de educación, lo que ha llevado a la creación de experiencias educativas flexibles. (Monterrey Sierra, 2024, p.1)

En este orden de ideas, se observan intentos de los entes gubernamentales por construir políticas que permitan mitigar las necesidades de la población más desfavorecida y afectada por la inequidad, entre ellas las ubicadas en la zona rural del territorio latinoamericano. A este respecto Sokolowicz, Spindiak & Buitron (2025) sostienen que:

Las escuelas presentan características similares desde el punto de vista organizacional: son rurales, pequeñas, de sección múltiple. No obstante, se pueden distinguir rangos y singularidades de cada establecimiento y comunidad educativa. Considerar el territorio en el que se ubican las escuelas involucra pensar las prácticas específicas que allí se desarrollan, el funcionamiento de la economía local o las actividades productivas, entre otras cuestiones. (p.10).

Es decir, se enfatiza en la importancia de reconocimiento del contexto particular en que se desarrolla la escuela multigrado. En tal sentido, los estados latinoamericanos han desarrollado esfuerzos por construir legislación y políticas educativas que les permitan regular y reglamentar las prácticas escolares en el marco de las escuelas multigrado. Entre ellos:

Tabla 1.

Resumen de marcos normativos y políticas educativas en América Latina

PAÍS	POLÍTICA EDUCATIVA	REFERENCIA	RELACIÓN CON ESCUELA MULTIGRADO	CLASIFICACIÓN ¹
Colombia	- Ley General de Educación. (Ley 115, de 1994) - Decreto 1075 de 2015	- Educación campesina y rural, Capítulo 4. - SECCIÓN 7. Metodología Escuela Nueva para áreas rurales.	- Artículos 64 y 65. Promoción de la educación campesina rural. - Lineamientos para la implementación de la metodología de Escuela Nueva en áreas rurales.	Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la metodología de Escuela Nueva como una alternativa diferenciadora para la ruralidad.
Argentina	- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Educación Rural). - Resolución CFE N° 128/10	- CAPITULO X EDUCACIÓN RURAL. - Modalidad de Educación Rural	- Artículos 49 y 50. Estipulación de la modalidad de Educación Rural y sus alcances. - Reglamentación de la educación rural en el Sistema Educativo	Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la metodología de Modalidad de Educación Rural como alternativa de atención a la diferencia.
México	- Ley General de Educación (LGE).	- Título Tercero referente al Sistema Educativo, específicamente en su capítulo Segundo sobre Educación Básica.	- Artículo número 43. - Reglamentación de la educación multigrado.	Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la reglamentación de la educación multigrado como una alternativa diferenciadora para la ruralidad.

REVISIÓN DOCUMENTAL

PAÍS	POLÍTICA EDUCATIVA	REFERENCIA	RELACIÓN CON ESCUELA MULTIGRADO	CLASIFICACIÓN ¹
Ecuador	- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). - Lineamientos curriculares para instituciones educativas multigrado.	- Capítulo V sobre la estructura del Sistema Nacional de Educación. - Documento con principios generales para el desarrollo curricular en todos los niveles y áreas de la educación Inicial y General Básica en sus niveles preparatoria, elemental y media.	- Establecimiento del marco general que garantiza la educación adaptada a distintos contextos. - Orientaciones específicas para el desarrollo del currículo multigrado.	Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la reglamentación de la educación multigrado a través de la construcción de una serie de lineamientos puntuales para la educación multigrado.
Perú	- Ley N° 27558 (fomento de la educación de niñas y adolescentes en zonas rurales). - RSG. 256 - 2016-MINEDU: Reglas para fortalecer la educación	- Capítulo I: objetivos de la enseñanza para niñas en zonas rurales (título 2). - Resolución de la secretaria general, emitida el 3 de junio de 2016.	- Reglamentación del acceso de la población rural al servicio educativo de calidad. - Regula la educación en aulas multigrado: buscando mejor calidad, orden y nuevas formas de enseñanza. Sentando bases para posteriores normas y estrategias del MINEDU	Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la reglamentación de la educación multigrado mediante la expedición de lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado.

PAÍS	POLÍTICA EDUCATIVA	REFERENCIA	RELACIÓN CON ESCUELA MULTIGRADO	CLASIFICACIÓN ¹
	rural multigrado.			
Chile	- Ley General de Educación (LGE). - Decreto 1107 Exento (2021)	- Título Preliminar: Normas generales. Párrafo 1: Principios y fines de la educación. - Establece el marco técnico y pedagógico que rige a los establecimientos rurales con aulas multigrado, facilitando la colaboración docente a través de los microcentros.	- Fundamentación del marco de inclusión educativa. - Normatividad para escuelas rurales y cursos combinados (multigrado).	- Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea la reglamentación de la educación multigrado mediante la expedición una normativa técnico pedagógica para la prestación del servicio educativo multigrado.
Paraguay	- La Ley General de Educación y Cultura de Paraguay (Ley N.º 1.394/99) - Criterios de la modalidad plurigrado (MEC) Resolución Ministerial N.º 115/2022	- Capítulo III: Educación Campesina y Rural. - Direcciona criterios específicos para la modalidad de plurigrado en escuelas básicas, abarcando tanto instituciones estatales como privadas	- Artículo 79. - Describe el ámbito de aplicación de la educación campesina y rural. - Define los criterios pedagógicos y organizativos de la modalidad plurigrado (multigrado) en escuelas básicas	- Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea los criterios pedagógicos y organizativos de la modalidad plurigrado.

PAÍS	POLÍTICA EDUCATIVA	REFERENCIA	RELACIÓN CON ESCUELA MULTIGRADO	CLASIFICACIÓN ¹
		subvencionadas.		
Venezuela	- LOE: Marco Normativo de Venezuela (2009). - Reglamentación General	- Niveles de Educación Inicial y Primaria (Capítulo III) o subsistema de Educación Básica. - Normativa del Nivel Primario (Reglamento, Cap. II).	- Artículo 29. Detalla el ámbito de aplicación de la educación rural. - Artículo 22. - Regula la contextualización del plan de estudio al medio rural.	- Perspectiva reconocedora e inclusiva, ya que considera las diferencias contextuales y plantea los marcos de acción para las diversas modalidades del sistema, asegurando la atención a grupos con necesidades específicas, entre ellas la ruralidad.

Nota. Tabla elaborada por los autores con datos recopilados durante el estudio. Según Will Kymlicka (1995), existe una política reconocedora o inclusiva (basada en el reconocimiento activo y la acomodación positiva de la diferencia) versus una política asimilacionista (basada en la mera tolerancia y la neutralidad estatal).

En consecuencia, se observa que algunos países asumen una posición reconocedora e inclusiva, en tanto que abordan directamente el modelo de escuela multigrado, estableciendo políticas gubernamentales para su desarrollo; mientras que otros se sitúan desde una perspectiva asimilacionista, en tanto que lo ignoran o lo consideran incluido en las reglamentaciones generales propias de la educación rural. Desde una perspectiva general las anteriores políticas, establecen la educación en la

escuela multigrado como una metodología flexible propia de los entornos campesinos en Latinoamérica.

En este sentido, se observan aportes interesantes de algunas naciones por regularizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela rural multigrado y la necesidad de establecer un tratamiento diferenciado al quehacer pedagógico que se genera en este contexto específico. Sin embargo, como se señaló anteriormente en otros países el avance en este ámbito se encuentra en una etapa incipiente.

Bajo esta perspectiva, resulta pertinente precisar que las escuelas multigrado se comprenden como instituciones:

ubicadas en zonas rurales y marginadas, enfrentan condiciones particulares que requieren atención específica. Las escuelas multigrado, en las cuales un solo docente debe atender a estudiantes de diferentes edades y niveles educativos simultáneamente, representan un reto tanto para la planeación como para la ejecución educativa. (Hernández, L. y Cornelio, E. 2025, p.3).

A la luz de la cita anterior, se desprende que la realidad de las escuelas multigrado en Latinoamérica evidencia que el docente no solo cumple una función instructiva, sino que actúa como un gestor de la diversidad; al atender estudiantes de distintas edades en un mismo espacio, por lo que planear deja de ser un proceso lineal para convertirse en una estrategia multidimensional.

Así mismo, de la Vega (2020) manifiesta que “las escuelas multigrado son instituciones educativas pequeñas, que trabajan con un número reducido de estudiantes,

los que conviven en una misma sala, pero no necesariamente coinciden en el grado que están cursando” (p. 154).

Por último, es pertinente señalar que estos marcos legales, aunque promueven la inclusión, a menudo operan como dispositivos de normalización (Foucault) al introducir en la ruralidad estructuras legales diseñadas para lo urbano.

a. MITOS Y EFICACIA:

LA CONSTRUCCIÓN MODERNISTA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Estudiar los mitos y realidades que configuran la escuela multigrado se constituye en un ejercicio indispensable en la construcción de un análisis crítico postmoderno. En este sentido es pertinente comprender la relación que se ha construido a lo largo de la historia entre eficacia y educación, entendiendo esta simbiosis como un proceso productivo donde los insumos (recursos, tiempo y políticas) se convierten en resultados de aprendizaje eficientes, tal y como lo expone Maral (2024):

La eficiencia, un componente del rendimiento, se refiere a lo bien que una unidad de decisión utiliza sus recursos en el proceso de producción. La educación es un proceso complejo con múltiples entradas y múltiples salidas. Para aprovechar al máximo los beneficios de la educación, los recursos deben utilizarse de la mejor manera. Esto evitará el despilfarro de recursos y aumentará los resultados. Por estas razones, la eficacia de la educación se ha convertido en los últimos años en uno de los temas más debatidos entre los responsables políticos, los investigadores y los responsables de la toma de decisiones. (p.77).

Desde una perspectiva postmoderna, la eficacia educativa no se limita a la medición de resultados cuantitativos, sino que se vincula con la capacidad de generar relaciones pedagógicas significativas. En este sentido, Steinwachs et al. (2025) sugieren que la perspectiva profesional del docente tiene que ir más allá de lo administrativo para enfocarse en la “resonancia pedagógica, donde la transformación de alumnos y maestros ocurre mediante una interacción recíproca y profunda” (p.8). Que vincula la naturaleza de los intercambios y su impacto en la comprensión, la motivación y la agencia de los sujetos.

A continuación, se confrontan algunos mitos frente a sus correspondientes realidades:

- Mito: La educación en la escuela multigrado desconoce las características del contexto.

Realidad: Las dinámicas formativas que tienen lugar a través de esta metodología propician ejercicios de integración e interacción con el entorno. Es así como lo exponen Hernández, L. y Cornelio, E. (2025):

la multiplicidad de roles que asume un maestro de escuela multigrado unidocente. La propia experiencia e inmersión, no solo en el contexto áulico, ni escolar, sino también comunitario, es la que les brinda a estos docentes la selección de formas, estrategias y pedagogías para enseñar. (p.19).

- Mito: Los docentes de la escuela multigrado carecen de capacitación pertinente para el desarrollo de prácticas de este tipo al interior de las aulas de clase.

Realidad: La necesidad de formación de los maestros para atender las características multigrado requieren de la puesta en escena de una serie de habilidades y saberes que necesitan ser constantemente actualizados, en este sentido tenemos que la educación multigrado “no ha merecido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria” (Hernández, L. y Cornelio, E., 2025, p. 20).

- Mito: Es imposible atender varios grados y niveles al mismo tiempo.

Realidad: El docente de escuela multigrado se ve en la obligatoriedad de desarrollar una multiplicidad de habilidades y capacidades que le permitan llevar a buen término los procesos educativos tanto con diferentes áreas y niveles como áreas y asignaturas al unísono con niños de diversas edades. Es decir:

el espacio físico de clases genera desafíos de planificación por parte del docente, quien debe definir cómo deben participar o agruparse los estudiantes de diferente grado y a la vez resolver el problema de espacio disponible para los recursos de aprendizaje. Ambos elementos, ciertamente tendrán implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (de la Vega, 2020, p. 158)

- Mito: Todos los estudiantes ven lo mismo, sin distinción de su grado o nivel; en consecuencia, no alcanzan los niveles básicos correspondientes a su escolaridad.

Realidad: La trayectoria formativa se manifiesta de acuerdo a la velocidad de asimilación de los estudiantes, en tanto que los docentes aprovechan al máximo los recursos disponibles para potencializar los procesos de autonomía, colaboración, trabajo en equipo y resolución de problemas que en ocasiones son tan escasos en los modelos tradicionales. En este sentido de La Vega, (2020), afirma que “Los patrones de uso del

tiempo del docente en la clase describen la necesidad de generar instancias particularizadas para el desarrollo del aprendizaje del estudiante” (p.159). Es decir, para lograr una verdadera resonancia, el profesor debe organizar su tiempo de modo que surjan oportunidades particulares para el desarrollo de sus estudiantes.

Siguiendo con la idea de La Vega (2020) “La lógica frontal de clases demuestra claramente sus límites en este contexto, requiriendo que el docente busque opciones que le permitan identificar y responder con mayor especificidad a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes” (p.159). Esta perspectiva sugiere que la clase magistral convencional ha llegado a su límite. Por lo tanto, se vuelve indispensable una transición hacia métodos más flexibles. En este nuevo escenario el educador debe ser capaz de diagnosticar con precisión que requiere cada estudiante, rompiendo con la estructura rígida de la enseñanza masiva.

- Mito: Las dinámicas educativas de la escuela multigrado no permiten realizar seguimiento efectivo al progreso individual de los estudiantes.

Realidad: Las estrategias pedagógicas promueven una educación más personalizada. Es así como lo afirma de La Vega, (2020) cuando expone en el desarrollo de las prácticas educativas multigrado se

identificaron dinámicas como dedicar períodos de minutos específicamente a cada grupo, tanto para enseñar, como para acompañar el trabajo, realizar actividades de aprendizaje diferenciadas o acompañar de manera diferenciada a

los estudiantes en sus actividades, valiéndose en algunos casos de recursos, como una pizarra específica para el alumno. (p.163).

Lo anterior implica que el aula deja de funcionar de una manera uniforme para convertirse en un espacio de dinámicas diferenciadas; al asignar minutos exclusivos a cada equipo, el docente no solo enseña contenidos, sino que realiza un acompañamiento situado, ajustando los recursos didácticos a las particularidades de los estudiantes. En consecuencia, “la enseñanza en estas escuelas prioriza la individualidad de los estudiantes, lo que se debe al número más reducido de alumnos, y la cultura más comunitaria de la escuela” (de La Vega, 2020, p.166). Por consiguiente, el éxito en los procesos de seguimiento educativo en estos contextos, radica en que la estructura institucional favorece la singularidad de cada estudiante, generando condiciones que permiten abandonar la lógica frontal de la clase para transitar hacia una atención segmentada y diferenciada.

b. DESMANTELANDO LOS METARRELATOS:

UNA LECTURA CRÍTICA POSTMODERNA

Desmantelar los metarrelatos contruidos y solidificados hasta el momento, implica revisar desde una visión crítica las grandes explicaciones absolutas que fundamentan el mundo y abrir un espacio a la diversidad de interpretaciones e identidades; todo ello desde la visión de Michael Foucault que percibe el desarrollo de la

escuela monogrado como una institución donde se potencializan fenómenos como la separación de los estudiantes por niveles y edades lo que genera la graduación escolar, o lo que en algunos contextos se conoce como “escuela graduada o escuela tradicional” que fortalece el dispositivo de la construcción de un ser o individuo normalizado. En este sentido, la educación en el aula multigrado viene a fracturar este sistema establecido y legitimado durante siglos. De allí que “la normalización, tal como emerge al final de la época clásica, define diferencias, jerarquiza, homogeniza y excluye, haciendo de la regla una coerción cotidiana en las instituciones disciplinarias” (Foucault, 1977. p. 183).

En consecuencia, de acuerdo con Foucault (1977), las escuelas utilizan las normas como mecanismos que “definen diferencias, jerarquizan, homogenizan y excluyen” mediante una normalización constante de los individuos (p. 183). Esta lógica se ve reforzada en los modelos educativos monogrado, graduados o tradicionales, en donde la estricta división por edades escolares, por grados y niveles académicos propende por la reproducción de las normas educativas estándares, premiándolas a través de diversas acciones y legitimándolas como la norma educativa estándar que se orienta hacia la homogenización, desconociendo la relevancia de las prácticas multigrado y sus diversas formas de discrepancia y oposición a la estandarización.

En este marco, se erige el dispositivo de evaluación estandarizada que busca cuantificar uniformemente los resultados de los procesos educativos, de manera tal que:

las evaluaciones estandarizadas pueden articularse con los procesos educativos de las instituciones, pero lo más relevante es la forma como el Estado las emplea para medir y clasificar a las poblaciones escolares más que para desarrollar programas de apoyo efectivo que ayuden a reducir la brecha entre las instituciones privadas y públicas y las urbanas y rurales. (Patermina, R. 2025, p. 32)

Dichos exámenes estandarizados reproducen criterios técnicos que fomentan la comparabilidad nacional o internacional pero que no necesariamente reflejan características pedagógicas, culturales o sociales de las escuelas rurales, distorsionando las medidas de calidad y eficacia de los procesos educativos.

En este escenario, se vislumbra la pertinencia de dejar de observar a la escuela multigrado desde la misma visión, es decir deconstruir la idea de continuar estudiando, analizando y evaluando a la escuela multigrado desde la óptica de la escuela monogrado, que posee un foco de análisis bastante diferente.

En este orden de ideas Lyotard, 1987, afirma que “simplificando hasta el extremo, se tiene por posmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos” (p.10). Es decir, éstos se desempeñaron a lo largo de la historia como mecanismos de legitimación del saber moderno, respaldando los conocimientos que se podían considerar como válidos, quienes podían emitirlos y con qué propósito. No obstante, en la posmodernidad dichos relatos se consideran insuficientes ya que no alcanzan a evidenciar la heterogeneidad de los contextos y los saberes regionales.

Desde este punto de vista, Lyotard propone identificar una multiplicidad de microrrelatos, es decir, saberes específicos y contextuales, en contraposición a conocimientos únicos y universales. Esta perspectiva conlleva una visión más crítica y

reflexiva frente a instituciones como la escuela y los sistemas de evaluación estandarizados, que se continúan desarrollando bajo el marco de los metarrelatos de calidad, eficacia y éxito, invisibilizando otras formas de conocimiento, especialmente en contextos rurales, comunitarios o multigrado.

A este respecto, el Fondo de Cultura Económica (FCE) (2003) integra algunas de las ideas de Bauman quien expone que “en la modernidad líquida, las formas sociales no pueden mantener su forma durante mucho tiempo, porque se descomponen y se derriten más rápido de lo que tardan en solidificarse” (p. 7). Lo que se traduce en que, desde la perspectiva de Bauman, la educación se ve sumamente afectada por la lógica de la modernidad líquida, en tanto que la escuela ha sido concebida como una institución sólida, que fomenta la transmisión de conocimientos estables y duraderos, a largo plazo, mientras que la sociedad actual propende por un inmediatez, una flexibilidad extrema y un avance acelerado en la consecución de resultados.

En resumen, en la “modernidad líquida” el conocimiento ya no se considera como algo duradero, si no que se valora por su beneficio inmediato, orientando los procesos educativos hacia el desarrollo de competencias, habilidades, cualificaciones, aptitudes laborales, productivas y de rendimiento, en detrimento de la formación crítica y analítica. En este marco los estudiantes se perciben como consumidores de saberes, y la escuela como un servicio que debe responder a demandas cambiantes del mercado, en consecuencia, se desgastan las relaciones pedagógicas entre estudiantes, docentes y comunidad. De allí que los objetivos y propósitos de la educación en el marco de esta

modernidad líquida necesitan de una reconfiguración permanente. Al respecto Paulo Freire (2005) expone que:

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediada por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y otros, originando visiones o puntos de vista sobre él. Visiones impregnadas de anhelos, dudas, esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (p. 76)

Así pues, el conocimiento no debe imponerse desde afuera, sino construirse dialógicamente a partir de la realidad vivida por los individuos y las comunidades. Es decir, tomar el mundo social, cultural y territorial de los estudiantes para fundamentar el contenido curricular, movilizándolo la lógica de un currículo homogéneo y descontextualizado, que desconoce las características propias de la escuela multigrado y de las regiones rurales.

En este orden de ideas, Freire expresa con claridad que la educación emancipadora debe partir del conocimiento situado, producido en la experiencia cotidiana de los pueblos. rechaza el modelo en el que el currículo es definido unilateralmente por instancias externas —Estados, organismos internacionales o paradigmas globalizados— y propone que los temas generadores emerjan de la lectura crítica del contexto social, cultural y comunitario.

Desde esta perspectiva, es posible validar los saberes campesinos y rurales, reconociendo que las comunidades poseen sus propias interpretaciones del mundo, las cuales deben instituirse en el centro del proceso educativo. De esta manera, el

conocimiento del entorno no se constituye en un simple complemento del currículo, sino más bien en el punto de partida de la planeación educativa. Dicha postura posibilita cuestionar la dependencia del saber comunitario frente al currículo globalizado, y fundamenta una pedagogía orientada a la justicia social, la autonomía cultural y la transformación de la realidad propia del contexto de la escuela multigrado en América Latina.

c. HACIA UNA RECONFIGURACIÓN:

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS Y LA RESISTENCIA LOCAL

Estudiar algunos planteamientos pedagógicos, mediante los cuales las comunidades educativas rurales y multigrado, resignifican y transforman los modelos educativos hegemónicos, construyendo prácticas escolares que confrontan la estandarización y el control institucional, se constituye en un ejercicio esencial en este apartado. Entre ellos, los aportes realizados por Cabrera, G. y Mendoza, Z. (2022), quienes exponen:

Los resultados muestran que las nociones de pertinencia de niños, niñas y madres distan de las nociones de pertinencia dominantes en la política educativa indígena, y colocan la necesidad de una educación pertinente que se amplíe y complejice hacia ámbitos de importancia para las comunidades, como la dimensión ambiental. La ausencia de espacios de reflexión entre la comunidad y las autoridades educativas sobre los fines de la educación dificulta una conciliación de las distintas significaciones que impulse, a su vez, nociones de calidad situadas como resultado de la reflexión de cada comunidad escolar. (p. 102).

En este orden de ideas, se observa que la educación primaria rural y la noción de calidad educativa no debe reducirse a criterios estandarizados definidos desde instancias externas, sino más bien comprenderse como una construcción situada en un contexto. En concordancia con los autores mencionados Cabrera G. y Mendoza Z. (2023) “ambos criterios remiten a aspectos subjetivos y contextuales de la calidad: relevancia desde lo global y pertinencia desde lo local” (p.102). Lo cual evidencia la tensión existente entre los estándares curriculares homogeneizantes y los significados que las comunidades rurales atribuyen a la educación. En este sentido, adquiere relevancia la pertinencia cultural, que se construye a partir de las experiencias locales, las prácticas comunitarias y las relaciones con el territorio, todos ellos elementos centrales para el aprendizaje en contextos rurales. Por lo tanto, una educación primaria rural de calidad exige el desarrollo de modelos pedagógicos que reconozcan y valoren los saberes locales, superando la imposición de un currículo occidentalizado, que se encuentre desvinculado de la realidad sociocultural de los estudiantes.

En este sentido, Rodríguez, H. & Amando, 2024 manifiestan que:

En los últimos años, las aulas de organización multigrado han adquirido relevancia como objetos de estudio en la investigación educativa. Ello ha permitido reconocer retos y complicaciones que surgen al operar desde prescripciones institucionales y curriculares que no las toman en cuenta, así como los dilemas que enfrentan los profesores para concretar su labor en estos escenarios. También se han estudiado las políticas, acciones y programas públicos dirigidos a escuelas multigrado. Como resultado, se ha demostrado la escasa atención del Estado a las necesidades puntuales de las escuelas, docentes y alumnado, así como del personal de supervisión y acompañamiento pedagógico (p. 1).

Desde esta perspectiva, se puede observar que la investigación contemporánea reconoce las aulas multigrado como respuestas educativas específicas del contexto rural (no como un acontecimiento fortuito), sino más bien como un espacio sumamente enriquecedor donde se pueden desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad sociocultural de los estudiantes.

Frente a la educación multigrado Moscoso, J. (2025), expresa que:

Esta estructura responde a condiciones geográficas, económicas y logísticas particulares, y si bien históricamente ha sido vista como una forma de educación de baja calidad, investigaciones recientes la reivindican como una experiencia pedagógica legítima, rica en oportunidades formativas cuando se gestionan con enfoque innovador y contextualizado. (p. 465).

Lo anterior permite analizar como las investigaciones actuales reconocen la modalidad multigrado como una práctica válida y enriquecedora, superando la percepción tradicional que la concibe como una metodología que conlleva al rezago educativo de los estudiantes. También muestra como dichas prácticas se pueden observar desde una nueva perspectiva, que reconoce la trascendencia que adquiere la flexibilidad metodológica como herramienta esencial para atender a la diversidad de ritmos y niveles de aprendizaje simultáneos, lo que contradice la idea de que estas aulas son espacios rígidos o deficitarios.

En consecuencia, Moscoso, J. (2025), agrega que:

Asimismo, se evidenció que el desempeño escolar mejora cuando las prácticas pedagógicas logran conectar con la realidad cotidiana del estudiante, favoreciendo aprendizajes significativos y sostenibles. Las investigaciones revisadas señalan que es indispensable el diseño de orientaciones pedagógicas específicas para contextos rurales multigrado, que incorporen elementos del desarrollo holístico, la inclusión, la equidad y la pertinencia cultural. (164)

Por consiguiente, la adecuación al entorno de las prácticas multigrado conlleva a la mejora en los aprendizajes, ya que al comprender que las aulas multigrado funcionan como laboratorios de pedagogías situadas y de aprendizajes contextualizadas, alineados con lo que requieren los entornos sociales más complejos, permite reconfigurar los fundamentos epistemológicos de una educación homogeneizadora en decadencia y los metarrelatos hegemónicos, para aprovechar así las características propias del modelo multigrado y atender las demandas de adaptación y cambio que nos exige la modernidad líquida en la que encontramos inmersos en la actualidad.

4. CONCLUSIONES

La educación multigrado, al desarrollarse en contextos rurales y culturalmente diversos, evidencia las limitaciones de los metarrelatos hegemónicos totalizantes, mostrando que el aprendizaje no puede reducirse a indicadores únicos ni a parámetros descontextualizados. Así pues, dicha metodología es entendida como un espacio pedagógico donde los microrrelatos locales adquieren mayor centralidad y legitimidad. En este sentido, la educación multigrado cuestiona los metarrelatos hegemónicos de la calidad y la eficacia escolar, ya que demuestra que el aprendizaje no depende de la homogeneidad ni de la estandarización, sino de la habilidad pedagógica de la escuela para dar respuesta a la heterogeneidad del aula, los contextos, los ritmos y las trayectorias educativas.

Esta modalidad, no es un vestigio ni un residuo del sistema, es una metodología que evidencia como la flexibilidad pedagógica, el trabajo colaborativo y la contextualización curricular pueden generar procesos formativos significativos y pertinentes a la realidad y a las necesidades del mundo postmoderno.

Los metarrelatos hegemónicos de calidad educativa, como los estándares universales, las pruebas estandarizadas y los modelos escolares homogéneos, se deben de deponer en el ámbito de la educación multigrado, en tanto que es imprescindible que criterios técnicos y cuantificables se desplacen hacia una comprensión situada, relacional y ética del quehacer pedagógico, características propias de este modelo.

La modernidad líquida se caracteriza por la fragilidad de las instituciones, la inmediatez y la obsolescencia constante del conocimiento. En este escenario, las políticas educativas tienden a privilegiar la flexibilidad instrumental y la adaptación rápida al mercado, debilitando los vínculos pedagógicos y comunitarios. Contrariamente a ello, la escuela multigrado se constituye en un espacio donde se preservan las relaciones educativas duraderas, los aprendizajes intergeneracionales y el sentido de pertenencia comunitaria, funcionando como un contrapeso a la lógica líquida que precariza a la educación rural.

La pedagogía freireana legitima al modelo multigrado como una praxis emancipadora; desde esta óptica, la supuesta 'deficiencia' desaparece para dar paso a una educación dialógica donde los saberes comunitarios no se subordinan, sino que lideran el proceso educativo pedagógico, es decir, la educación multigrado encuentra un sólido fundamento epistemológico al reconocer que “no hay saber más ni saber menos, sino saberes diferentes”, en este orden de ideas, Freire permite desmontar el enfoque deficitario que históricamente ha caracterizado a estas escuelas, ya que esta metodología posibilita una educación dialógica, contextualizada y problematizadora, donde los saberes comunitarios y campesinos no son subordinados al currículo globalizado, sino que constituyen el punto de partida en la construcción del currículo y el desarrollo de los procesos escolares.

Dicha configuración, desafía la estandarización curricular propia de la globalización educativa. La imposición de currículos homogéneos responde tanto a los metarrelatos modernos (Lyotard) como a las dinámicas de la modernidad líquida (Bauman), en las que el conocimiento se concibe como mercancía y la educación como servicio. Frente a ello, la metodología multigrado, inspirada en una pedagogía freireana, propone una reconfiguración curricular desde el territorio, donde los contenidos emergen de los problemas reales de la comunidad y de la lectura crítica del contexto, fortaleciendo la pertinencia cultural y social del aprendizaje.

Finalmente, repensar la educación multigrado implica una transformación epistemológica y política, ya que la educación multigrado no debe evaluarse desde parámetros técnicos ni administrativos, sino desde una perspectiva epistemológica crítica. En tanto que su potencial no radica en replicar el modelo escolar urbano, sino en ofrecer una alternativa pedagógica que cuestiona la hegemonía del saber único, resiste la lógica líquida de la educación contemporánea y promueve una formación emancipadora arraigada en la comunidad. En consecuencia, la educación multigrado, lejos de ser una anomalía del sistema educativo, representa una posibilidad pedagógica crítica que cuestiona los fundamentos epistemológicos, curriculares y políticos de la educación contemporánea. Es decir, se configura como un espacio donde los saberes locales, la estabilidad comunitaria y la educación emancipadora se constituyen en respuestas legítimas frente a la homogeneización, la precarización y la descontextualización del currículo globalizado. En última instancia, la escuela multigrado,

lejos de ser un residuo del pasado, se prefigura como una vanguardia pedagógica: un espacio donde la diversidad no es un obstáculo a normalizar, sino la base misma del aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Argentina. (2006, 15 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Argentina. (2010, 13 de diciembre). Resolución CFE N.º 128/10: Aprueba el documento “La educación rural en el Sistema Educativo Nacional”. Consejo Federal de Educación.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Obra original publicada en 2000). Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera García, F. I., y Mendoza Zuany, R. G. (2023). ¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17), 102–124. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/408/353>
- Chile. (2009, 12 de septiembre). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Chile. (2021, 16 de septiembre). Decreto Exento N.º 1107. Ministerio de Educación de Chile.
- Chile, (2022). Cartilla 5. Convivencia educativa en escuelas rurales multigrado: Política Nacional de Convivencia Educativa. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21568/Cartilla%205.%20Convivencia%20educativa%20en%20escuelas%20rurales%20multigrado.pdf?se>

Fija normas técnico-pedagógicas para escuelas multigrado rurales (reemplaza Decreto 477).

Clementino de Souza, E., y Pacheco Ramos, M. (2022). Pruebas estandarizadas en Colombia: una reflexión crítica desde la educación rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2083>

Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.703.

Colombia. (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Ministerio de Educación Nacional.

De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153–175. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>

Ecuador. (2011, 31 de marzo). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417.

Ecuador. (2021). *Lineamientos Curriculares para Instituciones Educativas Multigrado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/Lineamientos-multigrado-2021.pdf?utm_source=chatgpt.com

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.; Obra original publicada en 1970). Siglo XXI Editores.

Hernández Zeind, L. I., y Cornelio Patricio, E. (2025). Realidades de la educación multigrado: compromisos pendientes. *Ciencias Sociales y Educación*, 14(27), 1–28. <https://doi.org/10.22395/csye.4990>

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.

Lyotard, F. (1987). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* (M. Antolín Rato, Trad.; Obra original publicada en 1979). Cátedra.

- Maral, M. (2024). Un análisis bibliométrico sobre la eficiencia en educación. *Revista de Educación*, (406), 77–119. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-639>
- México. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. [Actualizada a 2024].
- Monterrey Sierra, S. L. (2024). Las aulas multigrado en el contexto colombiano: la particularidad territorial y la pluralidad de las aulas. *Dialéctica*, 1(23). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i23.3106>
- Moscoso Villadiego, J. J. (2025). Estrategias pedagógicas en aulas multigrado rurales: una revisión teórica de las tendencias epistemológicas propuestas para el fortalecimiento del rendimiento escolar. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 461–469. <https://doi.org/10.70625/rlice/190>
- Paraguay. (1998, 21 de octubre). *Ley N.º 1.264/98 General de Educación*. Registro Oficial.
- Paraguay. (2022). Resolución Ministerial N.º 115/2022: Criterios para el funcionamiento de la modalidad plurigrado en instituciones educativas de gestión oficial y privada subvencionada. <https://es.scribd.com/document/557932392/115-2022-BRUNETTI>
- Paternina Reyes, R. A. (2025). Pruebas estandarizadas en Colombia: una reflexión crítica desde la educación rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 37–51. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.2083
- Perú. (2001, 14 de diciembre). *Ley N.º 27558. Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales*. El peruano.
- Perú. (2016, 3 de junio). Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural (Resolución de Secretaría General N.º 256-2016-MINEDU).
- Rodríguez Hernández, B. A., y Amando Cano, A. (2024). Educación multigrado en territorios rurales [Dossier]. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(4). <https://doi.org/10.48102/riber.v2i4.105>
- Sokolowicz, D., Spindiak, J., y Buitron, V. (2025). Aulas multigrado rurales como contexto de aprendizaje: caminos para pensar un modelo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 3(5). <https://doi.org/10.48102/riber.v3i5.90>

Steinwachs, J., Kalthoff, J., y Reinold, M. (2025). Resonance-sensitive professional vision: A qualitative study on instructional quality and resonance pedagogy. *Frontiers in Education*, 10, Artículo 1524417. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1524417>

Venezuela. (1999). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N.º 36.787.

Venezuela. (2009, 15 de agosto). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N.º 5.929 Extraordinaria.