

MAESTRO RURAL MULTIGRADO, INNOVACIÓN Y RESILIENCIA EN EL CAMPO COLOMBIANO.

Luz Consuelo Giraldo Álvarez¹
Código Orcid: 0009-0001-6247-3044
e-mail: luzconsuelo74@gmail.com
I.E.R. Nuestra Señora del Carmen,
Antioquia, Colombia

Eulalia Jaimes Cáceres²
Código Orcid: 0009-0003-5131-8254
e-mail: eulajc1@hotmail.com
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca,
Bogotá, Colombia.

William Garnica Rodríguez³
Código Orcid: 0009-0006-3796-8885
e-mail: wilirol@hotmail.com
I.E.D. Alfonso López Pumarejo,
Cundinamarca, Colombia.

Recibido: 03/10/2025

Aprobado: 13/10/2025

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en la línea de ensayo científico, en el cual se analiza críticamente la situación actual de la educación rural multigrado, a partir de los desafíos estructurales marcados por la geografía, el conflicto armado y las desigualdades sociales. Además, se comprende que el docente de la ruralidad enseña diversos grados simultáneamente, a partir de estrategias pedagógicas innovadoras, la gestión de las relaciones comunitarias, y el liderazgo en contextos de violencia y pobreza sistemática. El maestro rural se convierte, así, en el agente clave para establecer lazos de comunicación entre territorio, escuela y estado, con la intención de apoyar a las comunidades locales en la solución de sus necesidades. A pesar de que la ejecución de políticas educativas no ha sido suficiente para apoyar al docente rural, la escuela multigrado emerge como escenario para el diálogo, el aprendizaje colaborativo, y la construcción de currículos pertinentes al contexto y a las necesidades del país; así, en el presente ensayo se plantea la idea de que el docente es un actor político que promueve la riqueza humana, la paz y la justicia social, a través de prácticas políticas y afectivas, que a menudo, no son visibilizadas por falta de

¹ Magister en Neuropsicología y Educación, Especialista en Telemática e Informática, Licenciada en Educación física Recreación y Deportes, Docente de Básica Primaria en la Institución Educativa Rural Nuestra Señora del Carmen del municipio de Girardota, Antioquia, Colombia.

² Magister en Dirección y Administración de empresas con MBA, Especialista en gerencia en Salud Ocupacional, Trabajadora Social, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

³ Magister en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo del municipio de Nemocón, Cundinamarca, Colombia.

acompañamiento de las entidades territoriales, que tienen la obligación de asegurar que el docente rural reciba el apoyo necesario, para desempeñar sus funciones de manera efectiva y transformadora.

Palabras clave: Educación rural, Escuela multigrado, Innovación, Maestro rural, Resiliencia.

MULTI-GRADE RURAL TEACHER: INNOVATION AND RESILIENCE IN THE COLOMBIAN COUNTRYSIDE

ABSTRACT

This article is part of a scientific essay, critically analyzing the current situation of multi-grade rural education, based on the structural challenges marked by geography, armed conflict, and social inequalities. Furthermore, it is understood that rural teachers teach different grades simultaneously, using innovative pedagogical strategies, community relations management, and leadership in contexts of violence and systematic poverty. Rural teachers thus become key agents for establishing communication links between the territory, school, and state, with the aim of supporting local communities in addressing their needs. Although the implementation of educational policies has not been sufficient to support rural teachers, multi-grade schools emerge as a setting for dialogue, collaborative learning, and the development of curriculums relevant to the country's context and needs. Thus, this essay proposes the idea that teachers are political actors who promote human wealth, peace, and social justice through political and emotional practices. These practices are often hidden due to a lack of support from local authorities, which are obligated to ensure that rural teachers receive the necessary support to perform their functions effectively and transformatively.

Keywords: Rural education, Multi-grade schools, Innovation, Rural teachers, Resilience.

INTRODUCCIÓN.

En las vastas y complejas regiones rurales de Colombia, donde la geografía agreste, el eco persistente del conflicto armado y las profundas desigualdades sociales han dejado una impronta innegable, la educación se enfrenta a desafíos estructurales que la distancian significativamente de las condiciones más favorables que se encuentran en los entornos urbanos. Lejos del dinamismo de las grandes ciudades, miles de niños y niñas asisten diariamente a escuelas donde un único maestro asume la formidable responsabilidad de impartir conocimientos de manera simultánea a estudiantes de diversos grados, edades y niveles de aprendizaje. Estas instituciones educativas multigrado, omnipresentes en veredas y corregimientos apartados han representado durante décadas una respuesta institucional a la dispersión poblacional y a la históricamente limitada inversión educativa en el ámbito rural. Sin embargo, la operatividad y eficacia de estas escuelas dependen, en gran medida, de la creatividad, el compromiso y la resiliencia inherente al maestro que las lidera.

El maestro rural multigrado trasciende su rol convencional para convertirse en un actor central, no solo en la formación académica de sus estudiantes, sino también en la compleja y vital tarea de construir el tejido social de comunidades que, con frecuencia, se encuentran marcadas por la exclusión y el abandono estatal. Su labor se expande mucho más allá de la enseñanza tradicional, implica el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas que logren integrar múltiples niveles de aprendizaje, la suplencia de recursos didácticos, la gestión efectiva de las relaciones con la comunidad, y el enfrentamiento directo de contextos de violencia o pobreza que impactan de manera directa el entorno escolar.

Desde esta perspectiva, resulta crucial visibilizar y analizar el papel del maestro rural multigrado, abordándolo desde una perspectiva que reconozca plenamente su vasto potencial

transformador. Este ensayo se propone, entonces, examinar cómo los docentes logran enfrentar los complejos desafíos de la educación rural en Colombia, explorando de manera detallada sus prácticas pedagógicas innovadoras y su impresionante capacidad de resiliencia frente a contextos de inmensa complejidad. A través de un enfoque articulado que entrelaza lo pedagógico, lo social y lo político, se busca comprender la magnitud de su labor y la urgencia de diseñar e implementar políticas públicas que fortalezcan de manera integral su formación, aseguren su bienestar y garanticen su permanencia digna en el territorio. Lejos de cualquier intento de idealizar su figura, este análisis aspira a contribuir a un debate informado y constructivo sobre el futuro de la educación rural en Colombia y, de manera particular, sobre el rol fundamental e irremplazable de quienes la sostienen día a día en condiciones de profunda desigualdad estructural.

Uno de los desafíos más persistentes y estructurales para el sistema educativo en Colombia está intrínsecamente relacionado con la ruralidad. La educación en el campo colombiano representa un reto que involucra elementos sociodemográficos complejos, dinámicas sociales y culturales profundamente arraigadas, y se desarrolla en zonas donde el acceso a recursos básicos es limitado y la conectividad, cuando existe, es precaria. Esta realidad presenta obstáculos significativos para el uso y aplicación de nuevas tecnologías de la informática y la comunicación social y las metodologías de aprendizaje que han sido efectivas en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esta perspectiva nos lleva a plantear preguntas centrales que orientarán el desarrollo de este escrito: ¿Cuál es la capacidad del docente rural para sobreponerse a las adversidades inherentes a su contexto y, al mismo tiempo, mantener su compromiso vocacional y fomentar la participación de la comunidad en el proceso educativo?; Asimismo, ¿cuál es el papel que

desempeña el maestro rural multigrado en Colombia como agente de innovación y resiliencia, transformando los desafíos en oportunidades pedagógicas?. Estos interrogantes no solo brindan una orientación clara para la estructura de este ensayo, sino que también invitan a la consulta y análisis de diversos elementos referenciales que contribuirán a una comprensión profunda de este fenómeno.

La estructura teórica de este escrito se edifica a partir del diálogo permanente y el análisis riguroso de las prácticas pedagógicas diversas e innovadoras que han sido implementadas por maestros multigrado a lo largo del territorio colombiano. De igual modo, se examinan los factores clave que han contribuido tanto a su resiliencia personal como a su fortaleza profesional. El propósito no es solo dar visibilidad al valor intrínseco de su labor, sino también generar un cuerpo de conocimiento que pueda contribuir de manera efectiva a la formulación de políticas públicas más pertinentes y contextualizadas. Esto, a su vez, permitirá ubicar al docente como sujeto fundamental en el desarrollo de las comunidades escolares rurales, aportando a la construcción de sistemas educativos más pertinentes a las necesidades del campo colombiano, y situando la problemática en un plano académico y contextual.

Se pretende, entonces, evidenciar el valor del docente rural multigrado, como una figura central y multifacética, quien posee la habilidad para atender de manera simultánea a estudiantes con diversas condiciones de aprendizaje y pertenecientes a distintos grados, abarcando desde el nivel preescolar hasta el quinto grado de Educación Básica Primaria. El compromiso intrínseco del docente en estas aulas de clase implica una profunda comprensión de su rol como mediador, facilitador, orientador y comunicador, todo ello con el objetivo fundamental de lograr un trabajo de interacción significativo con el estudiante, fomentando su interés genuino por la construcción activa de aprendizajes significativos y duraderos.

En este orden de ideas, es imperativo reconocer que el docente rural multigrado se erige como un agente clave del desarrollo comunitario. Aparte de que asume una carga pedagógica considerable, se reconoce que muchos docentes rurales enfrentan grandes barreras para innovar y muchos de ellos tienen limitaciones en su formación profesional, escaso acceso a recursos y poco apoyo institucional. Tal como lo documenta Freire (2021) y la Misión Rural (2025), los educadores en zonas rurales tienden a reproducir modelos pedagógicos tradicionales, en gran parte debido a la falta de un acompañamiento continuo y las profundas desigualdades educativas persistentes entre el medio rural y el medio urbano.

Desarrollo temático.

Los maestros multigrado enfrentan una carga adicional considerable: la responsabilidad de atender a estudiantes de diferentes niveles educativos en un mismo espacio físico, resiliencia a la soledad inherente al aislamiento geográfico, necesidad de adaptación constante a la vasta diversidad cultural y a la precariedad a nivel de infraestructura escolar. Esta particularidad exige no solo un profundo conocimiento pedagógico, sino también una capacidad de adaptación y de innovación constante. No obstante, a pesar de estas dificultades intrínsecas a su labor, es inspirador observar cómo un gran número de estos docentes han logrado desarrollar e implementar prácticas resilientes que no solo fortalecen el aprendizaje individual de sus estudiantes, sino que también consolidan el tejido social y la cohesión de la comunidad a la que sirven.

Es de suma importancia tener en cuenta que, en Colombia el maestro rural se debe enfrentar a desafíos socioeconómicos de gran envergadura. La violencia y la pobreza, que a menudo son realidades palpables en muchas zonas rurales, tienen un impacto profundo y directo en el bienestar integral de los estudiantes. En este contexto, es el maestro quien debe adoptar y

aplicar estrategias de acompañamiento psicosocial y educativo, convirtiéndose en un referente de apoyo para sus alumnos. Así, el maestro se ve directamente enfrentado a situaciones de conflicto o violencia armada y, por lo tanto, requiere desarrollar habilidades excepcionales para la resolución pacífica de conflictos y la promoción activa de la convivencia.

Una de las claves para comprender la potencia de la escuela multigrado está en su capacidad de tejer vínculos con el entorno natural y cultural donde está inserta. En estas aulas, la pedagogía no es ajena a la vida diaria del campesinado: se aprende leyendo el paisaje, calculando con las semillas, narrando los saberes de las abuelas. Esto confiere a la experiencia escolar un carácter orgánico, donde los contenidos del currículo dialogan, cuando se permite, con el conocimiento empírico de la comunidad. Como señalan Figueroa y Bonilla (2020), en muchas escuelas rurales multigrado el aula se extiende al patio, al bosque, al río y a los saberes tradicionales, que son reconocidos como fuente válida de aprendizaje. La escuela multigrado se convierte, entonces, en una metáfora del campo colombiano: históricamente marginado, pero lleno de dignidad, creatividad y capacidad de resistencia.

La escuela multigrado rompe la noción de que el conocimiento solo circula de arriba hacia abajo, desde el docente al estudiante, y propone en cambio una circulación horizontal, comunitaria, a veces caótica, pero profundamente significativa. La figura del docente en este modelo es menos la de un transmisor de contenidos y más la de un mediador, un tejedor de sentidos que articula voces diversas en un mismo espacio. El maestro multigrado debe tener la sensibilidad para organizar su clase como una conversación múltiple y la inteligencia emocional para leer las necesidades de cada grupo al interior del aula (Becerra y Valencia, 2016).

El enfoque multigrado desafía además los parámetros tradicionales de evaluación. Así surge la pregunta sobre ¿Cómo medir el “logro” cuando los niños no están agrupados por edad ni

avanzan al mismo ritmo?, ¿Cómo valorar aprendizajes que emergen del trabajo colectivo y no de la repetición individual? Estos interrogantes han llevado a algunos proyectos educativos rurales a implementar sistemas de evaluación cualitativa, centrados en procesos, no solo en resultados, y apoyados en rúbricas narrativas, portafolios y observación participativa (UNESCO, 2017). Dichos modelos reconocen que los ritmos de aprendizaje en contextos multigrado son más lentos en algunos aspectos, pero también más profundos en otros, particularmente en valores como la cooperación, la escucha, la solidaridad y la autonomía.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la escuela multigrado también genera una forma particular de socialización, menos competitiva y más solidaria. Al convivir durante años en un mismo espacio con niños de distintas edades, se crean lazos intergeneracionales que potencian el desarrollo emocional y moral. Además, para muchos niños del campo, la escuela es el único lugar donde se accede a una mirada del mundo más allá del entorno inmediato, convirtiéndose en un canal de ampliación del horizonte vital (Álvarez y Londoño, 2022). La presencia de la escuela en el territorio rural no solo transforma a los niños, sino también a sus familias y a las dinámicas comunitarias. No es exagerado afirmar que, en muchos lugares, cuando la escuela multigrado cierra, el tejido social también se debilita.

Por estas razones, varios organismos internacionales han comenzado a reconocer la educación multigrado como una alternativa válida y estratégica para garantizar la equidad en zonas rurales. La UNESCO (2020) y el Banco Mundial (2021) han recomendado fortalecer estas experiencias mediante políticas públicas diferenciadas, formación específica para docentes rurales, dotación adecuada de materiales didácticos multigrado y participación comunitaria en la gestión escolar. El enfoque no debe ser “normalizar” la escuela multigrado para que se parezca

a la urbana, sino reconocer su singularidad como fuente de innovación pedagógica y justicia territorial.

A nivel de política educativa nacional es importante destacar que la escuela multigrado es entendida como un acto de justicia educativa territorial, puesto que esto garantiza el cumplimiento del derecho a la educación en contextos rurales. La equidad no consiste en obligar a todos a asistir a una escuela igual, sino en asegurar que cada niña y niño, sin importar el lugar donde haya nacido, acceda a una educación pertinente, significativa y transformadora. Así, se reconoce la especificidad de estos centros escolares, garantizando su fortalecimiento mediante políticas públicas diferenciales a culturas y etnias en todo el territorio nacional. Esto incluye no solo infraestructura, conectividad y materiales, sino también un acompañamiento técnico y pedagógico que valore el saber del maestro rural, que promueva redes entre escuelas similares, y que incorpore sistemáticamente la voz de las comunidades en la toma de decisiones educativas (Murillo y Hernández-Castilla, 2020).

De acuerdo con lo anterior, la política educativa rural busca establecer los centros escolares como el alma de la comunidad y el territorio, en el lugar privilegiado en el que se realizan actividades culturales, deportivas y de economía local, incluso es el escenario en el que los líderes comunitarios disponen sus capacidades para generar cohesión social, en beneficio del desarrollo de proyectos de origen local o provenientes de entidades gubernamentales. De ahí que, el docente rural no sólo sea un mentor en el desarrollo de competencias de aprendizaje, sino también sea un líder en el acompañamiento de las iniciativas comunales que buscan dar solución a problemáticas que padecen. Por ello, se percibe a los docentes como partícipes de las juntas de acción comunal y de las asociaciones que promueven el progreso de la ruralidad.

Lo anterior, evidencia las marcadas diferencias que hay respecto a las relaciones que las comunidades locales establecen con el sistema educativo, ya sea en el contexto rural o urbano, que pueden estar asociadas a temas como la distancia a los establecimientos educativos, transporte, ausencia de oferta educativa en todos los niveles y falta de pertinencia curricular y pedagógica según el contexto social y cultural, así como violencia social y pobreza intrafamiliar. En este sentido, la tasa de cobertura en áreas rurales es menor que en las áreas urbanas y la deserción es mayor en las zonas rurales, específicamente en la población escolarizada del nivel de educación secundaria y media.

El reconocimiento del derecho humano a la educación plantea desafíos estructurales en zonas donde prevalece el conflicto armado y la violencia, puesto que ha ocasionado el reclutamiento forzado de los menores, el desplazamiento masivo y la destrucción de los centros educativos, contextos en los cuales los docentes no permanecen e incluso no se atreven a ir. Así mismo, la pobreza sistemática y la desintegración familiar ha permeado la cultura de las comunidades, ocasionando que los menores tengan que trabajar en cambio de estudiar, y que la educación no sea prioritaria en la vida personal y comunitaria. Por el contrario, en otras zonas donde el conflicto armado y la violencia no están presentes, se evidencia que los niños, niñas y adolescentes tienen una mayor permanencia en el sistema educativo y la participación comunitaria en el entorno escolar se hace más latente que en otros contextos de violencia social.

A pesar que en Colombia hay un marco normativo y político de la educación rural, que parte de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), hasta la formulación de Planes de Desarrollo Rural con Enfoque Territorial (PDET), aún existen zonas geográficas en Colombia a las que no llega la conectividad y la tecnología, ampliando así, la brecha digital en el aula rural respecto a otros territorios. Al igual, la focalización de recursos no es suficiente, a razón del bajo

nivel de matrícula en las sedes escolares, lo cual lleva a infraestructuras deterioradas y falta de dotación de recursos necesarios para el trabajo pedagógico en el aula. Por lo tanto, es necesario ejecutar proyectos que involucren recursos públicos y privados en convenio con el trabajo humano local, con la intencionalidad de alcanzar proyectos en beneficio de las comunidades estudiantiles.

Si bien, la acción educativa en la ruralidad está determinada por dinámicas externas a su funcionamiento, también está profundamente delimitada por el horizonte institucional propio a cada establecimiento educativo. Así, es fundamental, la reflexión que las instituciones educativas hacen del contexto, en términos de necesidades y oportunidades para el logro de los objetivos institucionales, puesto que direcciona esfuerzos que posibiliten, no sólo prácticas pedagógicas que dialoguen con las necesidades locales y un currículo escolar pertinente, sino también, permite gestionar la formación y la cualificación docente, realizar acompañamiento a sus prácticas escolares y apoyar la emocionalidad del maestro.

En este contexto, se deben generar nuevas perspectivas de la ruralidad que comprendan la educación como entornos protectores y escenarios de encuentro para el trabajo comunitario, la construcción de tejido social y la protección de los derechos humanos. (Comisión de la verdad, 2022). Así, el fortalecimiento de la educación rural juega un papel fundamental en la construcción de proyectos de vida y en la generación de territorios en paz y justicia social. En palabras de Millan y Montoya (2020), “la nueva ruralidad en Colombia supone cambios en la forma de percibir lo rural, esto demanda nuevas formas de entender y sobre todo de plantear los cambios económicos, políticos y sociales que esta nueva configuración de lo rural trae consigo”. (p.18)

Por otra parte, en las zonas rurales de Colombia, donde los caminos se vuelven trochas, la señal de internet es un milagro y los recursos escasean, el maestro multigrado se erige como

una figura esencial para la garantía del derecho a la educación. Su papel no se reduce a enseñar contenidos escolares: se convierte en orientador comunitario, líder social, gestor de recursos, mediador intercultural y referente emocional. En muchos casos, su sola presencia representa el puente entre la comunidad y el Estado, entre la infancia campesina y el resto del país. Educar en lo rural no es solo una acción pedagógica, sino un acto político y afectivo, una práctica que resiste al olvido institucional (González, 2021).

Esta capacidad de reinención tiene profundas implicaciones. El maestro no solo organiza horarios o adapta contenidos, sino que interpreta las necesidades de su comunidad, dialoga con las culturas locales y construye conocimiento situado. En regiones con alta presencia indígena o afrodescendiente, por ejemplo, el docente debe integrar saberes ancestrales, formas de aprendizaje oral y cosmovisiones distintas al currículo oficial (Fierro y Guevara, 2020). Así, su rol trasciende la instrucción: se vuelve intérprete cultural, traductor de mundos y defensor de identidades.

Además, la figura del maestro rural multigrado está atravesada por una paradoja: a pesar de su centralidad, suele ser uno de los actores más desprotegidos del sistema. La mayoría de ellos no recibe formación inicial ni continúa para trabajar en esta modalidad, y enfrentan múltiples barreras, como la falta de materiales didácticos específicos, el aislamiento geográfico o la precariedad laboral (Rodríguez y Pérez, 2019). Aun así, miles de maestros se levantan cada día a cruzar veredas, andar horas en mula o caminar entre montañas para cumplir su misión. Su compromiso no nace de un mandato institucional, sino de una vocación profunda, muchas veces sostenida por vínculos afectivos con la comunidad.

El maestro multigrado, entonces, no solo enseña: teje comunidad, da sentido, mantiene viva la esperanza. En palabras de Rincón-Gallardo (2019), los docentes rurales que asumen el

multigrado son grandes mediadores en el proceso de aprendizaje y diseñadores de experiencias educativas que promueven el desarrollo humano. En un país con profundas desigualdades, su labor representa una apuesta por la equidad territorial, una acción concreta contra la exclusión estructural. Por eso, pensar el rol del maestro multigrado exige también hablar de dignificación profesional. No basta con reconocer simbólicamente su trabajo: es necesario traducir ese reconocimiento en políticas concretas que garanticen condiciones de trabajo justas, formación especializada, materiales pertinentes y acompañamiento institucional permanente.

Lo que distingue al maestro rural multigrado no es solo su capacidad de enseñar a múltiples grados simultáneamente, sino su habilidad para adaptar la escuela a los ritmos del territorio. A diferencia del modelo urbano, donde el currículo es rígido y el calendario escolar responde a parámetros nacionales, en la ruralidad el docente debe ajustar su práctica a los tiempos de la siembra, la cosecha, las festividades locales y las dinámicas comunitarias. En palabras de Restrepo (2021), el maestro multigrado es un creador de realidades, puesto que logra organizar diferentes ideas, prácticas y recursos para posibilitar el aprendizaje.

En muchos contextos rurales, el maestro es también el único profesional presente de manera constante en la comunidad, lo cual lo convierte en referente ético y cultural. Esta figura concentra múltiples roles: gestiona proyectos productivos escolares, promueve la salud preventiva, lidera encuentros comunitarios, apoya procesos de alfabetización de adultos, y en ocasiones, incluso, intercede ante instituciones estatales en nombre de las familias campesinas (UNESCO, 2018). La escuela, en este marco, deja de ser un edificio para convertirse en un centro social articulador de la vida rural, y el maestro, en su centro vital.

En este ecosistema educativo complejo, la autonomía del maestro multigrado es a la vez su herramienta y su riesgo. Por un lado, le permite crear modelos pedagógicos contextualizados,

sin depender de instrucciones verticales, y diseñar estrategias que respondan a los saberes, necesidades y condiciones materiales de sus estudiantes. Por otro lado, esa autonomía puede volverse aislamiento si no existe un sistema de apoyo institucional que acompañe, valore y retroalimente su labor (MEN, 2020). Muchos docentes rurales reportan sentirse solos, sin redes pedagógicas, ni acceso constante a formación continua, ni oportunidades reales de ascenso profesional (Murillo y Hernández-Castilla, 2020).

Una visión transformadora del maestro rural multigrado exige pasar del reconocimiento simbólico a su valoración política, pedagógica y territorial. No se trata simplemente de elogiar su esfuerzo, sino de integrar su experiencia al diseño de una educación nacional con enfoque territorial. Su voz debe ser escuchada en la formulación de planes de estudio, en la construcción de políticas públicas diferenciales y en los procesos de evaluación docente. El maestro multigrado no es un operador de políticas, sino un sujeto epistémico con capacidad para construir saber pedagógico desde la experiencia (Zambrano y Cárdenas, 2020).

En este marco, la formación docente inicial y continua cobra especial relevancia. Pese a que muchos maestros rurales multigrado desarrollan competencias pedagógicas valiosas en la práctica, su formación universitaria rara vez aborda de manera específica las particularidades de este modelo educativo. Como indica el informe de la Red Interamericana de Educación Docente (2022), la mayoría de los programas de licenciatura en Colombia siguen centrados en el aula urbana, con cursos generalistas que no preparan para contextos de ruralidad dispersa, diversidad cultural o gestión multigrado. Esto genera un desfase entre la realidad del aula y las herramientas conceptuales que reciben los futuros docentes.

De ahí la necesidad de promover una pedagogía multigrado como campo específico de formación e investigación, que recoja sistemáticamente las experiencias exitosas en territorio,

sistematice prácticas innovadoras y articule redes entre docentes rurales. Este enfoque debe incorporar elementos de etnoeducación, educación popular, pedagogía crítica, interculturalidad y uso de tecnologías apropiadas. A su vez, requiere inversión pública sostenida, voluntad institucional y articulación intersectorial entre educación, transporte, conectividad y desarrollo rural (UNESCO, 2020).

El futuro de la educación rural colombiana depende, en gran medida, de lo que el país decida hacer con sus maestros multigrado: si seguirá cargándolos de responsabilidades sin reconocimiento, o si optará por reconocerlos como agentes de cambio con poder transformador. En un escenario marcado por la desigualdad territorial, el maestro multigrado no puede seguir siendo el último eslabón de una cadena vertical, sino el punto de partida para una nueva forma de pensar la escuela como centro de vida, de resistencia y de innovación educativa. Así, el maestro multigrado no es un docente de “segunda categoría” ni un improvisado en medio del olvido estatal. Es, más bien, un arquitecto de puentes entre mundos distantes, un sembrador de saber en tierra áspera, un guardián del derecho a aprender allí donde aprender parece imposible.

Las escuelas multigrado, en su mayoría ubicadas en contextos rurales o comunidades marginadas, representan un modelo educativo que requiere de soluciones específicas y creativas para atender la diversidad de aprendizajes en un mismo espacio. En estas escuelas, un solo docente asume múltiples roles: enseña diversos grados simultáneamente, gestiona el aula, adapta contenidos, promueve la participación comunitaria y sostiene el vínculo emocional con los estudiantes. En este contexto, la innovación responde más allá de una estrategia pedagógica imprescindible, responde a uno de los mayores retos del sistema educativo, especialmente en las zonas afectadas por el conflicto armado. Estas instituciones, caracterizadas por la atención

simultánea de estudiantes de diferentes edades y grados escolares en un mismo espacio, requieren estrategias pedagógicas flexibles, creativas y eficaces.

Innovar en el aula multigrado no significa necesariamente incorporar tecnologías de punta, sino adaptar los recursos disponibles y reconfigurar las prácticas docentes para responder a las necesidades heterogéneas de los estudiantes. El uso de metodologías activas, proyectos interdisciplinarios, el aprendizaje entre pares y la integración de saberes comunitarios son ejemplos de estrategias que han demostrado ser efectivas. Estas propuestas promueven una participación más autónoma de los alumnos y fortalecen su sentido de pertenencia, motivación y responsabilidad por el aprendizaje colectivo.

Por otra parte, trabajar en contextos adversos marcados muchas veces por el aislamiento geográfico, la escasez de materiales, el bajo acceso a formación continua para docentes y la vulnerabilidad social, exige de los actores educativos un alto grado de resiliencia. En las escuelas multigrado, esta resiliencia se manifiesta en la capacidad de los docentes para adaptarse, innovar y sostener procesos educativos de calidad a pesar de las dificultades. A su vez, el entorno escolar se convierte en un espacio de contención emocional y social para los estudiantes, promoviendo su propio desarrollo resiliente.

Además de la necesidad de innovar, el contexto multigrado exige resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse positivamente ante condiciones adversas. Esta resiliencia debe observarse tanto en el docente como en los alumnos y en la comunidad educativa en su conjunto. Esta capacidad se puede observar cuando el docente multigrado trabaja en condiciones de aislamiento, sin acompañamiento pedagógico permanente, con escasos recursos didácticos y bajo reconocimiento institucional. Pese a ello, muchos de estos profesionales desarrollan estrategias que les permiten no solo sostener el proceso educativo, sino también fortalecer el

lazo social y afectivo con sus estudiantes. Como plantea Edith Grotberg (1995), la resiliencia no es una cualidad innata, sino una construcción social que puede desarrollarse cuando existen vínculos positivos, sentido de pertenencia y objetivos claros.

CONCLUSIONES.

Un maestro resiliente no solo enseña, sino que inspira, guía y protege a sus estudiantes. Además, promueve un ambiente seguro, donde el error se convierte en oportunidad y la diferencia en riqueza. Así, la escuela multigrado se transforma en un espacio donde se aprende no solo contenidos curriculares, sino habilidades emocionales, sociales y éticas. La resiliencia de los estudiantes también se ve favorecida por este entorno de contención. Muchos niños y niñas que asisten a las escuelas multigrado enfrentan desafíos como pobreza, migración, violencia o desnutrición. La escuela, en estos casos, representa un refugio y una oportunidad de superación. La interacción constante con otros alumnos de diferentes edades también les permite desarrollar habilidades sociales complejas y adaptativas.

La educación rural en Colombia recrea una enorme complejidad, a razón de los aspectos geográficos, económicos, sociales y culturales en los cuales se ubican los centros educativos. Lograr avances en términos de calidad educativa en el contexto de la ruralidad, recrea un enorme compromiso a nivel de las políticas macroeconómicas del país y del aporte fundamental de los diferentes integrantes de la comunidad educativa. Integrar elementos a nivel macro y micro-político, en el campo educativo, genera mejores procesos pedagógicos efectivos, y aporta en la construcción de tejido social en los territorios.

Atendiendo a lo anterior, es importante reflexionar que las escuelas multigrado, lejos de ser una desventaja, pueden convertirse en laboratorios pedagógicos donde florecen la creatividad, el compromiso y el aprendizaje comunitario. Sin embargo, para lograrlo, es necesario fortalecer dos pilares fundamentales: la innovación pedagógica y la resiliencia frente a las adversidades. La primera permite diseñar estrategias efectivas para atender la diversidad de

aprendizajes y la inclusión; la segunda sostiene la vocación y bienestar de los actores educativos frente a los desafíos del contexto y los nuevos modelos de aprendizaje.

En lugar de ver estas escuelas como modelos rezagados, es momento de reconocerlas como espacios de oportunidad, donde la educación se construye desde la realidad, con sentido humano y visión transformadora. Apoyar e invertir en las escuelas multigrado no solo implica mejorar la infraestructura, sino también fortalecer las capacidades docentes, promover redes de apoyo y valorar las experiencias innovadoras que ya existen en el territorio. Solo así podremos avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo y con justicia social, que involucre las necesidades locales y responda a los objetivos que como país nos proponemos.

REFERENCIAS.

- Álvarez, M., y Londoño, C. (2022). Escuelas multigrado rurales en Colombia: aprendizajes entre pares y gestión del conocimiento situado. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 16(1), 45–59. <https://doi.org/10.18359/reds.5301>
- Becerra, J., y Valencia, P. (2016). Didáctica multigrado: estrategias para el trabajo pedagógico rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 67–84. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1564>
- Burbano, M. (2019). Docentes rurales: entre la precariedad y la esperanza. *Educación y Sociedad*, 40(146), 77–92. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/edsoc/article/view/75562>
- Comisión de la Verdad (2022). No es un mal menor niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. Hay futuro si hay verdad – Informe Final. Recuperado <https://www.comisiondelaverdad.co/ninos-ninas-y-adolescentes>
- Fierro, M., y Guevara, D. (2020). Educación rural con enfoque intercultural: el rol del maestro en contextos pluriétnicos. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 114–133. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/9822>
- Figueroa, C., y Bonilla, L. (2020). Educación rural contextualizada: diálogos entre escuela, territorio y comunidad. *Educación Rural y Sociedad*, 5(2), 30–48. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/edurural/article/view/89125>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.sigloxxieditores.com.ar/pdf/9788432305205.pdf>
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI Editores. https://www.academia.edu/14864854/Pedagog%C3%ADa_de_la_tierra
- González, C. (2021). Escuela, territorio y comunidad: el docente rural como agente de transformación. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 16(1), 33–50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/edurural/article/view/91234>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2020). *Orientaciones para el fortalecimiento de las escuelas rurales multigrado en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/escuelas_multigrado_colombia.pdf

- Millán, M., y Montoya, J. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. *Investigación y postgrado*, 35(2), 107-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979775>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). Educación multigrado en América Latina: desafíos y propuestas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 7–30. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol18num1/art1.pdf>
- Red Interamericana de Educación Docente. (2022). *Formación docente en contextos rurales y multigrado: un panorama en América Latina*. <https://redied.org/publicaciones/2022/multigrado-formacion>
- Restrepo, D. (2021). El maestro rural: entre el ritual y la invención. *Revista Pedagogía y Saberes*, (55), 55–71. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11356>
- Rodríguez, L., y Pérez, A. (2019). La soledad del maestro rural: desafíos y estrategias. *Revista Educación y Pedagogía*, 31(80), 102–120. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/33457>
- UNESCO. (2017). *Directrices para el fortalecimiento de las escuelas multigrado en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259783>
- UNESCO. (2018). *Docentes en zonas rurales: claves para la equidad educativa*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265972>
- UNESCO. (2020). *Educación y desarrollo rural sostenible: políticas para el siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374221>
- UNESCO. (2020). *El futuro de la educación rural: equidad, pertinencia y sostenibilidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373859>
- Zambrano, L., y Cárdenas, M. (2020). Maestro rural, sujeto político: más allá del aula.
- Rodríguez Morffi, D., Mederos Piñeiro, M., y Valdés Romero, D. (2024). *Buenas prácticas en el desarrollo de la resiliencia ambiental en la escuela primaria rural multigrado*. *Pedagogía y Sociedad*, 27(71), 26–49
- Redalyc (2023–2025). *Innovación y resiliencia en la práctica docente en espacios emergentes más allá de las TIC*, análisis de adaptación pedagógica en contextos emergentes. Incluye autoformación docente y reconfiguración de roles en crisis educativas

Rodríguez Morffi, D., Mederos Piñeiro, M., y Valdés Romero, D. (2024). *Buenas prácticas en el desarrollo de la resiliencia ambiental en la escuela primaria rural multigrado*. *Pedagogía y Sociedad*, 27(71), 26–49