

*Patricia Ames*

Las escuelas multigrado en  
el contexto educativo actual:  
desafíos y posibilidades

2

- © GTZ-PROEDUCA - Componente de Educación Bilingüe Intercultural.
- © *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*

Cuidado de la edición: Roberto Zariquiey B.  
Diagramación e Impresión: Tarea Gráfica Educativa

Está permitida la reproducción de este cuaderno de trabajo por cualquier medio, total o parcialmente, siempre y cuando se indique la fuente.

Impreso en el Perú - Printed in Peru  
Primera edición, marzo del 2004  
Depósito legal: 1501052004-2048

# Contenidos

Introducción	5
1. La escuela multigrado	7
1.1. ¿Qué es la escuela multigrado?: un largo pasado y una actualidad vigente	7
1.2. La metodología multigrado en el mundo y en América Latina	10
2. El contexto educativo peruano: el constructivismo y el NEP	15
2.1. ¿Qué es el constructivismo?: un nuevo paradigma para el aprendizaje	16
2.2. El nuevo enfoque pedagógico	21
3. Posibilidades y límites para la escuela multigrado en el contexto educativo actual	25
3.1. Planeamiento curricular	25
3.2. Capacitación docente	27
3.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje	28
3.4. Recursos para el aprendizaje	30
3.5. El lugar de los saberes previos y el contexto en el aprendizaje	31
3.6. A modo de balance: las oportunidades que se abren para las escuelas multigrado	34
4. Las condiciones de trabajo en las escuelas multigrado	37
4.1. Infraestructura y equipamiento	37
4.2. Ubicación geográfica y aislamiento	38
4.3. Irregularidad del tiempo escolar	38
4.4. Irregularidad en la organización y administración del sistema	39
5. Conclusión: El contexto actual y las escuelas multigrado	43
6. Bibliografía	47



# Introducción<sup>1</sup>

Desde 1996, el sistema educativo peruano viene experimentado una serie de cambios como parte del denominado Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Entre dichos cambios encontramos la introducción de un Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), un nuevo currículum organizado en ciclos y basado en competencias, un programa nacional de capacitación docente (PLANCAD) y nuevos recursos para las escuelas (infraestructura y materiales educativos).

El MECEP se planteó en términos del conjunto de la educación primaria y no hizo mayores distinciones entre las escuelas. Las escuelas multigrado, que representan una importante proporción de la oferta pública en educación primaria, recibieron sin embargo poca atención con relación a sus necesidades específicas aun en el contexto de los cambios propuestos en el marco del MECEP. Debido a ello, encontramos entre muchos docentes rurales una actitud escéptica hacia los cambios propuestos. En mis reiteradas visitas a escuelas rurales en los últimos años, una opinión frecuentemente presente entre los docentes es que los cambios pedagógicos están pensados para la realidad urbana y para la escuela polidocente, pero no son aplicables a la escuela rural, especialmente en su modalidad multigrado.

Sin embargo, si nos detenemos a examinar en detalle lo que implican los cambios propuestos por el MECEP, podemos encontrar que, si bien no estuvieron pensados específicamente para la escuela multigrado, ofrecen una serie de posibilidades para contribuir a mejorar los aprendizajes en dichas escuelas. No obstante, la poca visibilidad de la situación multigrado en el MECEP y el disminuido prestigio de estas escuelas han obstaculizado la identificación de estas posibilidades. Asimismo, existe efectivamente una serie de desafíos pendientes para poder aprovechar adecuadamente estas posibilidades.

---

<sup>1</sup> La investigación sobre la que se basa este documento constituye parte de mi tesis doctoral *Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school*. Dicha investigación contó con el apoyo del *Proyecto Internacional de Investigación: La enseñanza Multigrado en Perú, Sri Lanka y Vietnam*, desarrollado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y auspiciado por DfID. Para la redacción del documento que aquí se presenta, se contó con el apoyo del programa PROEDUCA-GTZ. Quisiera agradecer también a Ricardo Cuenca, Virginia Zavala y Gavina Córdoba por sus valiosos comentarios al texto.

Para desarrollar esta discusión, el presente documento ofrece primero una breve descripción y contextualización de las escuelas multigrado, tratando de dar cuenta de interrogantes como las siguientes: en qué consisten, cómo se originan y cuál es su presencia en el mundo y en el país. Asimismo, abordará las principales estrategias metodológicas para el aula multigrado que han sido desarrolladas en diversos países, con especial énfasis en Latinoamérica.

En una segunda parte se presentan y discuten las principales características del constructivismo, corriente sobre la que se basa buena parte del NEP vigente, a fin de determinar las posibilidades educativas que ofrece en el contexto del aula multigrado.

Asimismo, la tercera parte de este cuaderno discute más específicamente las posibilidades que se abren y los desafíos que el contexto educativo actual plantea para las escuelas multigrado, centrándose en cinco aspectos fundamentales: planeamiento curricular, capacitación docente, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos para el aprendizaje y definición del lugar de los saberes previos y del contexto en el aprendizaje. La discusión pedagógica estaría incompleta, sin embargo, si no atendemos a las condiciones reales de trabajo en que operan las escuelas multigrado, que en sí mismas representan un desafío para la mejora de la educación en el campo. La cuarta parte, por tanto, se refiere a dichas condiciones, comunes a muchas escuelas multigrado en las zonas rurales andinas y amazónicas. Finalmente, la última sección concluye resaltando cuáles son las potencialidades que, en el contexto actual, podrían ser aprovechadas para mejorar el funcionamiento y los aprendizajes en las escuelas multigrado; así como cuáles son los desafíos pendientes para aprovechar dichas posibilidades.

De esta forma, el presente documento busca aportar a la comprensión de las escuelas multigrado, visibilizando su importancia y las posibilidades concretas que existen para hacerlas más efectivas en términos pedagógicos; pero tomando en cuenta también las dificultades que enfrentan y la necesaria atención que requieren. Espero que esta discusión contribuya a identificar, asimismo, las necesidades de formación que requieren los futuros docentes, muchos de los cuales iniciarán su vida profesional en este tipo de escuelas.

# 1. La escuela multigrado

## 1.1. ¿Qué es la escuela multigrado?: un largo pasado y una actualidad vigente

Comúnmente, cuando pensamos en las escuelas multigrado, aquellas donde un maestro tiene a su cargo dos o más grados a la vez, tendemos a verlas como una versión reducida o limitada de la escuela monogrado. Esto es así ya sea porque muchos de nosotros hemos estudiado en escuelas polidocentes completas; porque este tipo de escuelas tiene una presencia masiva en las ciudades o pueblos grandes; o porque nuestra formación docente se basa en el aula con un solo grado. Así, tendemos a pensar en la escuela con un profesor por grado como lo «normal».

Sin embargo, la escuela multigrado tiene su propia especificidad pedagógica y está muy extendida tanto en términos históricos como geográficos. Veamos algunos datos ilustrativos al respecto.

La escuela multigrado fue, históricamente, la primera forma en que la escolarización empezó a expandirse de modo masivo. Durante el siglo XIX y parte del XX, por ejemplo, este tipo de escuela constituía la forma predominante de escuelas en países como los Estados Unidos, donde incluso, en 1918, el 70.8% de las escuelas era multigrado (Miller 1990). La revolución industrial y la concentración de la población en las grandes ciudades llevaron a adoptar un modelo dividido por grados y edades y fuertemente influido por la división del trabajo en las nascentes industrias (Pratt 1986; Little 1995). Así, un conjunto de factores históricos y sociales específicos hicieron que el modelo monogrado se difundiera mundialmente a lo largo del siglo XX, de manera que ha llegado a ser la forma predominante de organización escolar.

Sin embargo, las escuelas multigrado no desaparecieron y hoy podemos encontrarlas en casi todos los países del mundo. Se encuentran en países vecinos como Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil o Colombia; en otros países latinoamericanos como México, Guatemala, Honduras; y en los países del Caribe. También sabemos de su masiva presencia en el Asia y en el África, en países como Vietnam, India, Pakistán, Nepal, Sri Lanka, Madagascar, Botswana, Egipto, etc. (Little 2001).

En los países de mayor desarrollo como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia, Suecia, Finlandia, Francia o Portugal, por mencionar algunos, existe asimismo un importante número de escuelas multigrado, especialmente en las zonas rurales (Pratt 1986; Miller 1991; Little 2001).

En muchos países, la escuela multigrado ha sido una respuesta a la existencia de pequeños centros poblados con escaso número de alumnos y a las restricciones presupuestarias de los gobiernos. La escuela multigrado surgía entonces como una necesidad debido a dificultades geográficas, demográficas o materiales. Ésta es la situación que podemos observar en nuestro país, donde la existencia de pequeños poblados —especialmente en la zona rural— con un reducido número de estudiantes, alejados unos de otros y situados en condiciones de difícil acceso geográfico, hace necesaria la provisión de escuelas en cada poblado a fin de que niños y niñas puedan acceder a la educación primaria. La normatividad vigente en el sector educación (que asigna un docente por cada 30 alumnos) y los escasos recursos del presupuesto nacional impiden asignar un maestro por grado cuando el número de estudiantes es reducido.

En otros países, sin embargo, la escuela multigrado muchas veces se ha tratado más bien como una alternativa pedagógica al modelo monogrado. Así, en Norteamérica, Inglaterra y Suecia, en las décadas de 1960 y 1970, y en medio de un movimiento de renovación pedagógica, la enseñanza multigrado se constituyó en un componente fundamental de una educación abierta, centrada en el niño y preocupada por ampliar las posibilidades de interacción entre niños de diversas edades, ante la separación artificial que se hacía a partir de los grados (Pratt 1986; Miller 1990; Little 2001). Aunque estas experiencias no cambiaron el modelo predominante monogrado, encontramos que las aulas multigrado actualmente son obligatorias para algunos ciclos y materias en algunos Estados de Norteamérica (Lodish 1992), Canadá (Pratt 1986) y Australia (Russel et al 1998).

Diversos estudios en estos países se han preguntado por los efectos de las aulas multigrado en los logros de aprendizaje y la viabilidad de este modelo para organizar la instrucción. Estos estudios, de carácter comparativo, mostraron que los estudiantes de aulas multigrado lograban el mismo rendimiento que sus compañeros de aulas monogrado (Veenman 1995 y 1996; Pratt 1986; Miller 1990; Little 1995). De esta manera, se pudo comprobar que las aulas multigrado eran un modelo viable e igualmente eficiente que las aulas monogrado (Miller 1990). Es más, varios de estos estudios sugieren que el aula multigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto permite una mayor interacción entre niños de diversas edades y, por tanto, un mayor desarrollo de habilidades sociales. Si bien la mayor parte de estos estudios se realizó en países del primer mundo, estudios llevados a cabo en Colombia arrojan resultados similares (Psacharopoulos et al 1992; McEwan 1998; Rojas y Castillo 1988).

Sin embargo, para lograr una eficiente educación multigrado, es necesario atender diversos aspectos de modo que se pueda aprovechar su potencial. Para



empezar, es necesario capacitar a los docentes en metodología adecuada al aula multigrado; incentivar la producción de materiales apropiados para usar con diversos grados; y brindar apoyo local y regional a estas escuelas, así como equipamiento e infraestructura suficientes ([Thomas y Shaw 1992](#)).

En nuestro país, la escuela multigrado ha ido ganando paulatinamente mayor visibilidad. En realidad, no es para menos. Las 23,419 escuelas multigrado peruanas constituyen el 73% del total de escuelas primarias estatales en el país.<sup>2</sup> En la zona rural es donde encontramos con mayor frecuencia estas escuelas (el 89% de las escuelas multigrado son rurales). Asimismo, la prevalencia de la educación multigrado es más alta en la zona rural, donde 9 de cada 10 escuelas son multigrado. Las escuelas multigrado en el Perú no son homogéneas, ya que bajo esta categoría se agrupan escuelas que tienen entre 1 y 5 profesores. En el primer caso, conocido como escuela unidocente, encontramos a un docente atendiendo 4 o 6 grados de educación primaria, mientras que en el último sólo un docente en la escuela tiene que enseñar a dos grados a la vez, frecuentemente los últimos. En medio de estos dos extremos la situación más frecuente es encontrar dos o tres docentes en una variedad de situaciones: dos docentes que se reparten tres grados cada uno o los dos primeros grados uno y los cuatro restantes el otro. La situación más favorable parecería ser la de las escuelas de 3 docentes, con un docente por ciclo. Sin embargo, la forma de organizar los grados es variable y, aunque usualmente encontramos que las aulas multigrado se organizan por grados consecutivos, otras veces vemos que se combinan grados no consecutivos (por ejemplo 1º y 3º en un aula y 2º y 4º en otra) o que se mantiene primer grado como aula monogrado, agrupando a 2º con 3º. Estas combinaciones algunas veces se hacen para balancear el número de alumnos que cada profesor debe atender, para mantener diferenciadas las lecciones para grados no consecutivos o para otorgar mayor dedicación a los alumnos de primer grado. Como veremos más adelante, estas combinaciones desaprovechan la existencia de un nuevo currículum por ciclos que podría hacer más manejable trabajar con dos grados del mismo ciclo.

A pesar de la creciente visibilidad y extendida presencia de las escuelas multigrado en el Perú, aún hay mucho por hacer en términos de una adecuada pedagogía para el aula multigrado. Así, hacen falta todavía adecuados programas de formación y capacitación docentes que incluyan dichas metodologías; materiales que sirvan de apoyo para trabajar en este tipo de aulas; y una mejor atención a las necesidades de los docentes que trabajan en escuelas con estas características.

---

<sup>2</sup> Fuente: Ministerio de Educación. Padrón y estadísticas básicas 2000 (Montero et al 2002).

Afortunadamente, no partimos de cero. La escuela multigrado tiene una larga historia y, para atenderla, los maestros y maestras peruanos, así como otros docentes en el mundo, han desarrollado una variedad de estrategias pertinentes. Vale la pena entonces explorar lo que se viene haciendo en las aulas y lo que se hace en otros lugares del mundo para avanzar hacia una escuela multigrado más eficiente, donde maestros y alumnos encuentren satisfacción en su trabajo. En la siguiente sección examinaremos las principales características de los planteamientos desarrollados en otros países.

## 1.2. La metodología multigrado en el mundo y en América Latina

La creciente bibliografía sobre enseñanza multigrado señala que, para lograr una enseñanza multigrado efectiva, se requiere de ciertos componentes metodológicos básicos que se articulen entre sí. Se resaltan en particular los siguientes:

- ❑ La necesaria planificación de las clases
- ❑ El trabajo en grupos y el interaprendizaje (aprendizaje entre pares)
- ❑ El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo
- ❑ Profesores que actúen como guías y facilitadores del aprendizaje y hagan uso de variados métodos de enseñanza.
- ❑ Organización del currículum y programación.
- ❑ Estrategias de manejo de la clase que combinen diversos modos de atención (directa, indirecta)
- ❑ Reconocimiento del rol activo del estudiante y de los conocimientos y saberes previos con los que llega a la clase.

También se señala la necesidad de materiales adecuados, la capacitación de docentes en metodología multigrado, una mayor flexibilidad en el currículum, apoyo de las instancias educativas en el ámbito local y regional, y descentralización de la administración (Thomas y Shaw 1992; Commonwealth Secretariat 1997; Miller 1991; NWREL 2000; UNESCO Filipinas 1995; Collingwood 1991; Montero et al 2001).

En Latinoamérica se ha desarrollado una serie de proyectos y programas para manejar de modo más efectivo las aulas multigrado. En líneas generales, estos programas consideran los elementos ya señalados. Me detendré a detallar algunos de ellos de modo que esto nos permita analizar mejor las condiciones actuales en el caso de las escuelas peruanas.

El más influyente de los programas educativos para atender a las escuelas multigrado en la región ha sido la Escuela Nueva de Colombia, que se inició en la década de 1970, continúa vigente y constituye una de las experiencias más exitosas en el ámbito mundial en términos de innovación educativa. Este programa se caracteriza por su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula usando rincones de aprendizaje, el gobierno escolar y una relación estrecha entre escuela y comunidad, que incluye desde la participación de padres y profesores en el manejo de la escuela hasta la presencia de los padres en las experiencias educativas (Schiefelbein 1993; Reimers 1993; Pscharopoulus 1992; Calvo 1996).

Muchas otras experiencias se han desarrollado en diversos países latinoamericanos con el fin de atender las escuelas multigrado. Algunas se han visto muy influenciadas por el modelo Escuela Nueva, pero han desarrollado también sus propias estrategias. Podemos mencionar, entre las más conocidas: la Nueva Escuela Unitaria de Guatemala (Ministerio de Educación 1996), el Proyecto de Educación Multigrado en Bolivia (Subirats et al 1991; Secretaria de Educación 1992), el Proyecto FLEBI en Honduras (FLEBI 1997), los Cursos Comunitarios en México (Ezpeleta 1997; CONAFE 1996), FUNDESCOLA en Brasil (FUNDESCOLA/MEC 1999) y PROANDES en Ecuador (UNICEF/PROANDES 1997). Elementos del programa Escuela Nueva se pueden encontrar también en menor medida en otros países como Paraguay, Argentina, Uruguay y Chile (Schiefelbein 1993).

Basándonos en la bibliografía producida por estos programas o acerca de ellos, podemos identificar una serie de puntos en común. Por ejemplo, la mayoría de los programas utiliza el currículum nacional de cada país, pero enfatiza la necesidad de **diversificar y adaptar el currículum** al contexto local. En algunos casos, el currículum se reorganiza en ciclos o niveles de dos o tres años para facilitar la enseñanza de varios grados, como en el caso de Guatemala o México, o se organiza en módulos que permiten a los niños y niñas avanzar a su propio ritmo, como en el caso de Colombia.

En todos los casos, se enfatiza la necesidad de un **ambiente físico adecuado** y con mobiliario suficiente. En particular se señala la importancia de poseer mobiliario que permita el agrupamiento de los niños y de las niñas para el trabajo conjunto. Asimismo, se observa la presencia creciente de **rincones de aprendizaje** que resulten funcionales para el proceso de enseñanza, utilizándolos de modo activo como parte de la clase y no de manera decorativa. El uso de materiales locales es también frecuente. Otros espacios fuera de la escuela también empiezan a considerarse con propósitos educativos.

Un punto central de toda propuesta educativa lo constituyen las **estrategias de enseñanza y aprendizaje**, y en este rubro encontramos cierto consenso en la región con respecto a la importancia de las estrategias propias del aprendizaje activo y del aprendizaje centrado en el niño, con la presencia predominante del constructivismo como modelo pedagógico en los diversos países. Las estrategias de aprendizaje que más se busca desarrollar son el **autoaprendizaje** o aprendizaje autónomo (con el soporte de guías de autoaprendizaje y fichas de trabajo) y el **interaprendizaje** (trabajo cooperativo grupal con la participación de niños y niñas del mismo o de distinto grado). **El rol del docente o la docente**, como ya se señaló, se concibe menos como trasmisor y más como facilitador de aprendizajes, y se reconoce entre los alumnos y las alumnas distintos ritmos de aprendizaje y la necesidad de permitirles avanzar de acuerdo a su ritmo.

Se enfatiza constantemente la necesidad de articular las actividades y los contenidos de aprendizaje con el **contexto cultural y social** de los estudiantes; así como la importancia de usar sus saberes previos para lograr un aprendizaje efectivo. Ello se enlaza con un reclamo por una **relación más estrecha entre escuela y comunidad**, promoviendo la participación y el compromiso de los padres y madres con la escuela. Esto involucra desde su presencia como actores educativos hasta el manejo de la escuela misma.

**La organización de los estudiantes** es otro aspecto que recibe creciente atención y ha incentivado la creación de estructuras de gobierno escolar o municipios escolares y estrategias similares, como espacios para desarrollar valores y actitudes de responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto.

**Los materiales educativos** que se han desarrollado en los proyectos multigrado han tomado la forma de guías de autoaprendizaje, como una herramienta central que permita a los alumnos y alumnas trabajar autónomamente. También la necesidad de contar con libros de diverso tipo se ha señalado reiteradamente, llevando a implementar bibliotecas de aula en varias experiencias, de modo que los niños y las niñas los tengan al alcance y puedan trabajar independientemente con ellos. Finalmente, se han desarrollado manuales y guías para los docentes, a fin de brindarles orientación con respecto a las nuevas estrategias pedagógicas propuestas y como complemento de la capacitación previamente recibida.

**La planificación de las clases** enfatiza la necesidad de un adecuado manejo de varios grados a la vez, de modo que cada uno pueda desarrollar sus actividades de aprendizaje, ya sea de modo conjunto o por separado.

Las estrategias de **capacitación docente** han seguido diversos modelos (en cascada, con equipos multiplicadores, con microcentros o centros demostrativos) y algunas han sido más exitosas que otras. En todos los casos, encontramos un énfasis en partir del aula y volver a ella, de manera que esto permita a los docentes modificar efectivamente sus prácticas pedagógicas. Para ello, ha resultado fundamental la continuidad a través de sistemas de **monitoreo** y mediante la formación de redes de maestros o microcentros, a manera de grupos de apoyo.

Esta revisión de los elementos centrales desarrollados por diversos proyectos y programas en países latinoamericanos muestra, como ya se indicó, una correspondencia con las estrategias desarrolladas en otras partes del mundo. También aparecen algunos énfasis especiales en la región, como la necesidad de una relación más estrecha entre escuela y comunidad, así como entre el currículum nacional y el conocimiento local y la participación de niños y niñas en instancias de gobierno escolar. Muchos de los elementos mencionados no resultarán nuevos para el lector. Lo que es necesario resaltar en todo caso, es la importancia de que ellos se den de forma articulada y no aislada. Esta mirada más detallada nos permitirá asimismo identificar las oportunidades que surgen con los cambios recientemente implementados en el Perú para avanzar en estrategias que resulten pertinentes para atender de manera más efectiva el aula multigrado. Para ello, nos detendremos brevemente en las características del nuevo modelo pedagógico que se promueve actualmente.



## 2. El contexto educativo peruano: el constructivismo y el NEP

Como explicábamos brevemente en la introducción, a partir de 1996 se dio una serie de cambios en el sistema educativo peruano que buscaban responder a las deficiencias encontradas en el Diagnóstico General de la Educación de 1993. Entre los cambios más significativos, encontramos: a) un nuevo currículum basado por competencias en vez de objetivos y organizado en ciclos de dos grados; b) una nueva aproximación a la enseñanza, cristalizada en lo que se conoce como el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), que promueve un aprendizaje activo por parte de los estudiantes y los considera el centro del proceso de aprendizaje; c) un sistema nacional de capacitación docente para dar a conocer el NEP y renovar las estrategias de aprendizaje en las aulas; y d) una dotación de materiales educativos, mobiliario e infraestructura, para mejorar los insumos básicos empleados en el proceso de aprendizaje.

Para identificar las posibilidades que el NEP y los cambios implementados por el MECEP ofrecen para desarrollar una metodología multigrado adecuada, es necesario detenernos brevemente en las bases sobre las cuales se ha construido el NEP. Éste se basa en una variedad de corrientes teóricas, tanto educativas como psicológicas, características de lo que se conoce como la «nueva pedagogía» (Cuenca 2000; Schüssler 2001). Estas corrientes contrastan con la educación «tradicional» —basada en una aproximación centrada en el docente y el aprendizaje memorístico— ya que ellas adoptan una aproximación centrada en el niño y enfatizan el aprendizaje activo.

La base principal sobre la que se ha construido el NEP proviene de los enfoques constructivistas. Hay, sin embargo, algunas diferencias entre dichos enfoques y ello hace complicado construir un sentido de unidad cuando usamos el término «constructivismo» ([Phillips 2000 y 1995](#); Cobb 1994; Fosnot 1996; Gergen 1999). Diferenciamos entonces algunos términos útiles para aclarar la discusión subsiguiente. El **Nuevo Enfoque Pedagógico** se refiere a la nueva aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que el Ministerio de Educación viene implementando en el sistema educativo peruano y tiene sus raíces en diversas corrientes teóricas, entre las que se encuentra, sobre todo, el constructivismo. El **constructivismo** se refiere a una aproximación teórica al aprendizaje que señala el carácter eminentemente constructivo de este proceso, en el cual los sujetos que aprenden construyen sus conocimientos de manera activa. Existen, sin embargo, diferencias dentro del constructivismo como corriente teórica, por lo cual nos será más útil hablar de «**enfoques constructivistas**»,

es decir, posturas dentro del campo del constructivismo que enfatizan de modo diferente distintos factores que influyen en el aprendizaje.

Trazaremos, entonces, las principales tendencias dentro de los enfoques constructivistas a fin de explicar en qué consiste esta corriente teórica y situar en ella el Nuevo Enfoque Pedagógico peruano, antes de analizarlo y puntualizar otras influencias que lo complementan.

## 2.1. ¿Qué es el constructivismo?: un nuevo paradigma para el aprendizaje

A pesar de las diferencias entre los enfoques constructivistas, es posible identificar ciertos puntos en común, compartidos entre las distintas tendencias del constructivismo:

- ❑ El conocimiento es construido por los individuos al darle sentido a su mundo (Stromquist 1997; Fosnot 1996; Wood 1995).
- ❑ El aprendizaje es un proceso constructivo de creación de sentido y los estudiantes tienen un rol activo en la creación de su propio conocimiento (Wood 1995; Von Glasersfeld 1996; Stromquist 1997).
- ❑ Enseñar involucra apoyar a los estudiantes en sus intentos por darle sentido a los problemas que encuentran. La enseñanza, por tanto, permite en gran medida el descubrimiento y la experimentación entre los estudiantes (Wood 1995; Stromquist 1997).
- ❑ Se llama la atención sobre la diversidad natural existente entre los alumnos. El constructivismo considera esta diversidad como una oportunidad útil para el aprendizaje, ya que los estudiantes en interacción aumentan su propia comprensión (Stromquist 1997).

Este cuerpo común de ideas representa un desafío a los supuestos tradicionales que veían a los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos transmitidos directamente por el docente. Conceptos previos sobre el conocimiento, el proceso de aprendizaje y las formas de enseñanza también son puestos en cuestión. Ya que el conocimiento se concibe como construido por los individuos, el conocimiento conceptual no puede ser *transmitido* del maestro al alumno, sino que el maestro debe proveer a los estudiantes de oportunidades para *construirlo* (Von Glasersfeld 1996). Una nueva manera de entender el conocimiento y el aprendizaje tiene, por tanto, varias implicancias para la educación y las estrategias de enseñanza. Pero aquí debemos notar, como lo señala Fosnot (1996), que el constructivismo es una teoría



del aprendizaje y no una descripción de la enseñanza. Así, aunque claramente tiene implicancias para la enseñanza, no propone un conjunto claramente definido de estrategias educativas. Los docentes deben ser concientes de qué implica el aprendizaje para poder construir estrategias de enseñanza apropiadas para fomentarlo.

Las diferencias dentro de los diversos enfoques al interior del constructivismo también juegan un rol en esta comprensión del aprendizaje y del tipo de enseñanza que se deriva de ella. Estas diferencias pueden identificarse principalmente en tres dimensiones.

Una primera dimensión del debate al interior del constructivismo se da entre aquellos que enfatizan el rol del individuo en el proceso de aprendizaje y aquellos que enfatizan la naturaleza cultural y socialmente situada del aprendizaje. La primera postura, usualmente llamada «constructivismo cognitivo» (Fosnot 1996) o simplemente «constructivismo» (Gerner 1999), se basa principalmente en el trabajo de Piaget y fue posteriormente desarrollada por Von Glassersfeld (1995 y 1996). Esta posición considera que el estudiante individual construye activamente sus formas de conocer en tanto intenta darle sentido a su mundo, definido en términos de su experiencia personal (Cobb, 1996). El énfasis, por lo tanto, está en la experiencia individual del sujeto y en el desarrollo de sus estructuras cognitivas (Von Glassersfeld 1996). Característico de esta postura será entonces el énfasis en estudiar las formas en que el niño o la niña aprenden, los procesos a través de los cuales se da la construcción de conocimientos en el ámbito individual y los medios más adecuados para propiciar este proceso de construcción a través de la enseñanza. Así por ejemplo, el maestro observa la forma en que un alumno en particular resuelve un problema matemático e intenta develar el proceso de razonamiento que sigue el estudiante para llegar a su respuesta. Entonces, a partir de la comprensión de dicho razonamiento, busca ofrecerle oportunidades para identificar sus errores o elevar su nivel de análisis.

Sin embargo, el énfasis en el individuo aislado ha sido ampliamente criticado pues implica brindarle poca atención al rol que desempeña el contexto social en la construcción del conocimiento. Una segunda postura, entonces, que sigue principalmente el trabajo de Vigotsky, tiene su centro de atención en la naturaleza social del aprendizaje. Esta postura se llama usualmente constructivismo «social» (Fosnot 1996) o «sociocultural» (Cobb 1996; Steffe y Gale 1995; Wertsch y Toma 1995). Los estudiosos de esta perspectiva consideran que los aspectos centrales del funcionamiento mental sólo pueden ser comprendidos considerando los contextos sociales en los cuales se hayan inscritos, ya que el conocimiento se logra a través de la participación de las personas en una determinada práctica social. El aprendizaje, como la acción humana en general, está situado en contextos culturales, históricos e institucionales. Los procesos socioculturales reciben, por lo tanto, prioridad analítica para compren-

der el funcionamiento mental del individuo. El aula misma es considerada como un espacio social (Wertsch y Toma 1995; Konold 1995; Bauersfeld 1995). En esta postura, entonces, encontramos énfasis no sólo en entender al niño y sus procesos de aprendizaje, sino que también se intenta considerarlo parte de un grupo social, situado en un contexto cultural determinado, donde las estrategias de aprendizaje y los modos de conocimiento pueden variar de acuerdo a las convenciones y las prácticas del grupo. Siguiendo con el ejemplo de las matemáticas que proponíamos en el caso anterior, dentro de esta postura no bastaría observar únicamente al niño para entender su razonamiento individual, sino que habría que considerar también las formas en que se resuelven los problemas matemáticos en la vida cotidiana de su grupo y si la forma de plantear el problema tiene un significado claro para el niño en términos de su experiencia social. Asimismo, sería de interés para esta postura conocer los mecanismos de aprendizaje usuales en el grupo social al cual pertenece el niño, de modo que se pudiera plantear estrategias de enseñanza acordes con dicho estilo de aprendizaje.

Aunque ambas posturas presentan diferentes énfasis, algunos autores señalan que es posible coordinar ambas perspectivas (Cobb 1996; Fosnot 1996; Phillips 1995). Por un lado, el aprendizaje como un proceso de autoorganización cognitiva asume que el niño participa en prácticas culturales. Por el otro, el aprendizaje como participación en la cultura reconoce a los niños como activamente constructivos. Así, el aprendizaje puede ser entendido como un proceso individual de autoorganización y como un proceso de *enculturación* que tiene lugar cuando el individuo participa en prácticas culturales, vinculadas al interactuar con otros (Cobb 1996). El énfasis en lo individual o lo social no necesariamente niega la validez de uno u otro en la construcción del conocimiento. La pregunta que emerge, entonces, no es si uno u otro (el individuo o la interacción social) constituyen el aspecto último, sino cómo se da la interrelación entre ambos aspectos (Fosnot 1996).

Más allá del énfasis de estas dos posturas sobre los mecanismos en juego en el proceso de aprendizaje (individual vs. social), ambas tienen el mismo interés general: cómo los individuos aprenden y construyen conocimiento. Phillips (2000) denomina a ambas posturas «constructivismo psicológico»<sup>3</sup> ya que el centro de interés es la comprensión psicológica de los estudiantes, ya sea considerándolos como individuos aislados o como individuos insertos en una cultura determinada. Este tipo de

---

<sup>3</sup> Con este término no se quiere dar a entender que estas posturas estén sólo en el campo de la psicología.

constructivismo es el que tiene mayor presencia en el campo de la educación. Además, como veremos en la siguiente sección, es el que está a la base del Nuevo Enfoque Pedagógico.

Una segunda dimensión en la cual se puede encontrar diferencias tiene que ver con la construcción social del conocimiento en términos más amplios. Así, mientras que en las posturas que mencionábamos líneas arriba encontramos un énfasis en el estudiante individual (ya sea que se lo considere aislado o como parte de un grupo social), existen otras posturas al interior del constructivismo que se preocupan por el conocimiento humano en general y por determinar cómo los grupos y comunidades participan en él.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se construiría únicamente por los individuos, sino que también debería tomarse en cuenta los grupos y comunidades a los que estos individuos pertenecen. Aquí entonces ya no se trata de cómo lo social afecta la cognición individual, sino que la cognición misma se considera como parte de procesos sociales y políticos: el conocimiento se desarrolla de acuerdo a las experiencias históricas, políticas y culturales de los grupos a los que pertenecen los individuos.

En contraste con el constructivismo psicológico, en esta postura hay un énfasis mayor en la forma en que el conocimiento se construye socialmente, en la influencia de las estructuras de poder y en la organización de la sociedad para crear y distribuir determinados tipos de conocimiento y discurso. Podríamos decir, entonces, que se trata de una mirada más centrada en la sociedad en su conjunto, antes que en el individuo que aprende en una sociedad determinada. Característico de esta postura, por ejemplo, sería analizar las fuerzas sociales e históricas que llevan a que la lengua de un grupo determinado sea considerada más importante que la del otro, el poder que ostenta el primer grupo y el proceso por el cual se construye un conocimiento prestigioso con relación a una lengua y no a la otra. Sin embargo, aquí también se puede observar una especie de continuum entre el papel del individuo y el de la sociedad, con variaciones en el énfasis que se da al rol de lo social. Aunque menos conocidas en nuestro medio, estas posturas también tienen su correlato en el campo educativo.

Finalmente, una tercera dimensión del debate entre enfoques constructivistas, de carácter más filosófico, se refiere a que no hay un acuerdo completo sobre la función general de la cognición e, incluso, sobre el carácter mismo del conocimiento, es decir, sobre qué es el conocimiento, cómo conocemos y qué podemos conocer. Una vez más, se trata de un rango de posiciones a lo largo de un continuum que va desde una visión más realista del conocimiento hacia otra más bien radical del mismo

(Cobb 1994). De acuerdo a la postura realista, las estructuras mentales construidas por los estudiantes corresponden o encajan con estructuras externas, propias del medio. Existe una realidad externa y el conocimiento sería entonces una representación correcta de esta realidad, de las cosas, situaciones o eventos externos. Tomemos por ejemplo el caso de un objeto familiar como una mesa: su representación correcta implicaría describir las características y atributos del objeto (si es redonda, cuadrada, etc.; si está hecha de madera, metal, etc.), así como su forma y función (para qué se usa; dónde se ubica, etc.), de manera que se identifique adecuadamente a pesar de sus variaciones y que corresponda a la realidad material que se quiere conocer.

Pero, para los constructivistas radicales, en cambio, no existe un mundo objetivo independiente del observador. El sujeto es parte de la realidad que busca conocer y la construye al intentar conocerla. Siguiendo con el ejemplo de la mesa, para los constructivistas radicales este objeto no tendría una existencia independiente en sí mismo, sino que se constituye como tal, con unas características y funciones específicas, en la medida en que el sujeto lo nombra y lo clasifica de determinada manera. El mismo objeto *mesa*, por ejemplo, podría adquirir características diferentes (como altura, tamaño, diseño, etc.) en tiempos y lugares distintos, pero seguiría siendo una mesa en la medida en que las personas la identifiquen como tal y le otorguen las funciones asociadas a este objeto. Si por el contrario nos trasladamos a un tiempo y lugar en el que el objeto *mesa* no existe ni es utilizado, aunque llevemos con nosotros una mesa «típica», ésta no sería reconocida como tal por las personas del lugar. El objeto material (y la realidad en general) no es, pues, independiente del observador, sino que depende de cómo el ser humano lo clasifica, lo nombra, lo conceptualiza y le da una función y un significado.

El conocimiento, entonces, no sería una representación «correcta» de la realidad. Mas bien, la cognición serviría para organizar el mundo de la experiencia del sujeto, es decir, la manera como el sujeto experimenta la realidad. En esta postura nuevamente encontramos un énfasis en el carácter individual del conocimiento, ya que se resalta al sujeto que conoce antes que al objeto del conocimiento (Cobb 1994; Von Glasersfeld 1996; Fosnot 1996).

Estas discusiones influyen en diversas aproximaciones a la enseñanza, las mismas que atienden en formas distintas la experiencia individual, la interacción social y los aspectos como la identidad social, el poder y la cultura en la sociedad. El debate actual al interior del constructivismo influye, de esta forma, en diversas estrategias de enseñanza. Al mismo tiempo, a pesar de su riqueza, la variedad al interior del constructivismo también implica cierta confusión al usar el término. Esta sección ha trazado los principales ejes de debate en esta corriente para ayudar a identificar la

tendencia constructivista predominante al interior del Nuevo Enfoque Pedagógico que se viene implementando en el Perú y que es tratado a continuación.

## 2.2. El Nuevo Enfoque Pedagógico

El panorama trazado en la sección anterior nos permite situar el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) dentro del constructivismo psicológico. En particular, el constructivismo cognitivo (por ejemplo, el trabajo de Piaget y Brunner) aparece como el más influyente en el modelo. Aún así, el enfoque socio-cultural y las ideas desarrolladas por Vygotsky también se hayan presentes en el NEP (Frisancho 1996; Cuenca 2000).

Para examinar el NEP, consideraremos como punto de partida la Estructura Curricular Básica (ECB) producida por el Ministerio de Educación. Ésta constituye el principal documento sobre el que se espera que los y las docentes diseñen su trabajo. El concepto de aprendizaje que subyace al NEP aparece claramente en la ECB:

El aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimientos. Estos son elaborados por los propios niños y niñas en interacción con la realidad social o natural, solos o con el apoyo de algunas mediaciones (personas o materiales educativos por ejemplo), haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos. El niño aprende cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o cuando elabora una respuesta a una situación determinada. (MED 2000a: 21)

Esta definición del aprendizaje se basa claramente en un enfoque constructivista: el niño aparece como centro del proceso de aprendizaje y como sujeto activo. El conocimiento se considera una representación personal de la realidad, aunque no resulta claro en qué punto del continuum entre las posturas realista y radical se ubica.

El énfasis en una aproximación centrada en el niño, sin embargo, pareciera minimizar de cierta manera el rol del docente, ya que se presenta como un mediador al mismo nivel que los materiales educativos. No obstante, el enfoque constructivista afirma enfáticamente el rol esencial del maestro como facilitador del apoyo y el andamiaje necesarios para lograr el aprendizaje. La manera en que el NEP es presentado nos ayuda a entender por qué tantos docentes se sienten confusos acerca de su nuevo rol, que pareciera reducirse. Pero también la ECB nos presenta una nueva conceptualización de la enseñanza:

La enseñanza es también reconceptualizada. No se la considera como una actividad de explicación y transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los niños construyen sus aprendizajes en relación activa con su contexto, con sus compañeros, sus materiales de trabajo y el profesor... En este contexto, la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los niños y niñas en el proceso personal de construcción de su conocimiento. (MED 2000a: 22)

Aquí, el rol del docente reaparece en el acto educativo. Primero se indica claramente lo que el profesor ya no debe ser, marcando la distancia con los modelos tradicionales de enseñanza. Luego, el rol del docente es presentado como el de un orientador y, desde este nuevo rol, el docente crea las condiciones necesarias para ayudar a los niños y a las niñas en su proceso de aprendizaje, reconociendo la importancia de su rol. Sin embargo, no hay indicaciones muy claras acerca de cómo el docente ejecutará este nuevo papel.

La importancia de las experiencias y conocimientos previos del niño y de su contexto para el proceso de aprendizaje es otro punto central del NEP, que claramente reconoce que «ningún aprendizaje significativo se produce aisladamente, sino que se ve enlazado, conectado a otras situaciones de aprendizaje» (MED 2000a: 21). El reconocimiento de los saberes previos como útiles e importantes y como un punto de partida necesario para desarrollar nuevos aprendizajes es parte integral de la nueva definición de aprendizaje que presenta la ECB. Esto contrasta con supuestos previos de otros modelos educativos que ven al estudiante como una especie de «*tabula rasa*», alguien que requiere ser formado del todo y recibir el conocimiento del profesor, y no como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento y poseedor de otros saberes previos.

La ECB establece la necesidad de diversificar los contenidos curriculares, dada la diversidad social, cultural y étnica de la población peruana. Aunque cada estudiante debe lograr las competencias básicas que la ECB define, las formas en que serán desarrolladas deben estar en estrecha relación con el contexto de los niños (MED 2000a:16).

Este reconocimiento de la diversidad y la necesidad de atenderla en el contexto de la escuela es, sin duda, un paso importante en el marco curricular del sistema educativo peruano. El curriculum nacional se ha caracterizado en el pasado por ser extremadamente centralizado, excluyendo muchas veces las necesidades de aprendizaje, los saberes previos y la diversidad cultural de los estudiantes (Montoya 1990; Trapnell 1991). La importancia del contexto social que el proceso de diversificación

busca atender implicaría la presencia de elementos provenientes de una postura sociocultural hacia la enseñanza y el aprendizaje dentro del constructivismo, la misma que complementaría el énfasis en el estudiante individual.

Estos pocos ejemplos muestran las bases constructivistas del NEP, con un énfasis en el estudiante individual. En este sentido, se acerca al constructivismo cognitivo descrito en la sección anterior. Al mismo tiempo, podemos notar el reconocimiento de la dimensión social del aprendizaje (y, por tanto, la presencia de elementos propios de la postura sociocultural), ya que la interacción con otros niños y adultos se considera fuente de aprendizaje. Asimismo, el rol central de los saberes previos y la necesidad de la diversificación curricular testifica la importancia dentro del modelo del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje. Aún así, el énfasis está todavía en el estudiante individual, lo que manifiesta una aproximación psicológica más que social (es decir, la que ve la cognición como parte de procesos sociales y políticos). El carácter del conocimiento no recibe particular atención en los documentos oficiales o en la literatura educativa peruana, ya que en ellos se aprecia una más clara preocupación por las implicancias prácticas que los nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje involucran, en la medida en que representan un gran desafío para la práctica educativa previa.

Además de la importante presencia del constructivismo cognitivo, así como algunos elementos de la vertiente sociocultural, otros modelos educativos han influenciado el diseño del NEP. Cuenca (2000) analiza e indica estas varias influencias: el interés de Ausubel en la dimensión afectiva del aprendizaje, especialmente la motivación y los conocimientos previos; el modelo de instrucción secuencial propuesto por Gagné del cual surge el diseño de «actividades de aprendizaje»; la importancia de las variables ambientales en el aprendizaje, señalada por Skinner; el rol del docente como un «modelo de aprendizaje», tomado de Bandura; la idea de la motivación como necesaria para el logro de mejores aprendizajes, extraída de Thorndike; el concepto de zona de desarrollo próxima, de Vigotsky; y la idea de aprendizaje por descubrimiento propuesta por Brunner. Todas estas influencias han configurado un modelo dinámico y ecléctico, en constante revisión, con bases en la aproximación constructivista al aprendizaje.





## 3. Posibilidades y límites para la escuela multigrado en el contexto educativo actual

Como hemos señalado desde el inicio, los cambios introducidos por el MECEP abren algunas posibilidades para mejorar el aprendizaje en las escuelas multigrado, pero también enfrentan algunas limitaciones. A la luz de lo expuesto hasta el momento, tomando en cuenta las áreas atendidas por los programas de educación multigrado presentados en la primera sección y las características centrales del NEP, así como los cambios que lo acompañan, es posible identificar las implicancias del MECEP para la enseñanza multigrado en cinco aspectos: el planeamiento curricular, la capacitación docente, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los recursos para el aprendizaje y el lugar de los saberes previos y el contexto en el aprendizaje.

### 3.1. Planeamiento curricular

La nueva ECB está organizada en tres ciclos que agrupan dos grados cada uno, reemplazando el anterior curriculum por grados. Cada ciclo corresponde a unidades curriculares en las cuales los alumnos desarrollan un conjunto de competencias. Así, el primer ciclo incluye las competencias a ser desarrolladas en 1º y 2º grados; el segundo corresponde a 3º y 4º grados; y el tercero a 5º y 6º. Esta reorganización podría convertirse en una oportunidad muy útil para los maestros multigrado, especialmente cuando deben atender a dos grados del mismo ciclo.

En efecto, los maestros pueden desarrollar su programación curricular sobre la base del ciclo de dos años, buscando lograr las competencias con el grupo a su cargo al final de dicho período. Esto facilita el planeamiento curricular para los docentes, ya que no tienen que lidiar con un programa curricular para cada grado. Algunos programas multigrado se basan en este tipo de organización del curriculum, como vimos anteriormente (CONAFE 1996; Ministerio de Educación de Guatemala 1996). En la ECB, las competencias para cada ciclo siguen un patrón básico que es progresivamente complejizado de acuerdo al ciclo, facilitando así el trabajo multigrado. Para poner un ejemplo, reproducimos en la tabla 1 tres competencias del área de comunicación integral para los tres ciclos. En este ejemplo puede verse cómo las mismas competencias se desarrollan a lo largo de los tres ciclos. Capacidades y actitudes más complejas se van añadiendo conforme se avanza a lo largo de ellos.

**Tabla 1. Competencias del área de comunicación integral para los tres ciclos de educación primaria**  
(Fuente: MED 2000a, 2000b, 2000c)

COMPETENCIAS			
	1º CICLO:	2º CICLO	3º CICLO
Comunicación oral	Comunica con claridad y oportunidad sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.	Comunica con claridad y oportunamente sus necesidades, intereses, opiniones y experiencias, ajustándose a los diversos contextos y situaciones de comunicación cotidiana y a los diferentes interlocutores. Escucha con atención, comprendiendo la información que recibe.	Comunica oralmente con claridad, precisión, coherencia y oportunidad sus sentimientos, ideas, intereses, opiniones y experiencias, ajustándose a los diversos contextos y situaciones de comunicación y a los diferentes interlocutores.
Comunicación escrita: Lectura	Lee diversos tipos de texto, para informarse, enriquecer su conocimiento de la realidad y disfrutar de ellos.	Lee con sentido crítico textos para comunicarse de manera funcional y para informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos. Identifica ideas y datos importantes y los organiza en apuntes, resúmenes, cuadros, diagramas, etc. Lee textos literarios diversos, poéticos y narrativos, provenientes de la literatura local, nacional y universal. Disfruta al hacerlo.	Lee con sentido crítico textos de información y estudio, identificando las ideas y datos importantes, organizándolos en: apuntes, resúmenes, esquemas, cuadros o mapas conceptuales. Lee y disfruta textos literarios diversos, poéticos y narrativos, provenientes de la literatura local, nacional y universal.
Comunicación escrita: Producción	Produce textos de diverso tipo, para comunicar experiencias, necesidades, intereses, saberes y creaciones de su fantasía.	Produce textos de diverso tipo para: comunicarse de manera funcional; registrar sus experiencias, necesidades, intereses, ideas y saberes; expresar de manera creativa su mundo imaginario, sentimientos y emociones. Produce con autonomía textos de comunicación funcional: cartas, tarjetas, notas, avisos, afiches, programas, catálogos, fichas técnicas, instructivos, descripciones, informes; para comunicar ideas, intereses, necesidades, experiencias y sentimientos. Lo hace cuidando la claridad y estructura del tipo de texto.	Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales. Produce textos literarios narrativos y poéticos que expresan con creatividad y fantasía su mundo imaginario, sus emociones y sentimientos; los presenta a un público real en: recitales, espectáculos, festivales, etc.

Sin embargo, las posibilidades de esta nueva organización del currículum se enfrentan también a ciertos problemas de orden práctico. En primer lugar, el ideal sería que el mismo docente permanezca a cargo del mismo grupo por dos años consecutivos. Ello implicaría una planificación cuidadosa desde las instancias regionales y locales. Pero esto resulta poco probable en el contexto actual, dada la irregularidad de los arreglos organizacionales, como mostraremos más adelante. En segundo lugar, la tarea de planeamiento curricular sigue siendo difícil (pero no imposible) para los docentes que tienen más de un ciclo en la misma clase y más de un programa curricular que atender. La ECB tendría que hacer más explícitas las continuidades a lo largo de los tres ciclos, de manera que el docente pueda identificar con claridad las posibilidades de planeamiento curricular multigrado. En tercer lugar, los docentes necesitan apoyo de parte de las instancias locales y regionales para desarrollar el planeamiento curricular multigrado, ya que la mayor parte de ellos, si no todos, ha sido formada para realizarlo sobre la base del aula monogrado. En este sentido, las instituciones de formación docente pueden empezar a brindar estas herramientas (programación para aulas multigrado) a los futuros docentes. Finalmente, los docentes requieren de orientación para identificar las actividades de aprendizaje adecuadas que permitan que niños de distintos grados desarrollen al mismo tiempo las habilidades específicas a su nivel. Aquí, una adecuada orientación desde su formación inicial puede resultar de gran ayuda para los futuros docentes.

### 3.2. Capacitación docente

Desde 1996, el Ministerio de Educación, a través de diversos Entes Ejecutores,<sup>4</sup> ha brindado capacitación docente para introducir el NEP y los nuevos planteamientos del MECEP. Esta capacitación ha significado una valiosa oportunidad para muchos docentes multigrado que trabajan en zonas aisladas y que, muchas veces, se ven por ello impedidos de asistir a capacitaciones. Dicho proceso, les ha permitido a muchos de ellos conocer nuevos desarrollos en estrategias de enseñanza, contribuyendo de esta forma a su actualización. Hoy los y las docentes aparecen más dispuestos a asistir a cursos de capacitación, ya que éstos se han ofrecido de manera más amplia y abierta que en años anteriores (Ames 2001).

Sin embargo, los cursos de capacitación sufren de ciertos límites. En primer lugar, éstos han sido diseñados sobre la base del modelo monogrado. Las estrategias,

---

<sup>4</sup> Actualmente, los Entes Ejecutores son conocidos en el Ministerio de Educación como Instituciones Formadoras de Docentes en Servicio (IFDS).

actividades y ejemplos prácticos propuestos usan el aula monogrado como escenario usual para la enseñanza, aunque 9 de cada 10 escuelas en la zona rural son multigrado y existen 48,721 docentes trabajando en escuelas multigrado (Montero et al 2002). En segundo lugar, no todos los docentes han recibido capacitación, ya sea porque enseñaban a otro ciclo de aquel al que se convocaba durante el año o, en algunos casos, por ser contratados. En tercer lugar, la estrategia de capacitación docente seguía el modelo de capacitación en cascada, el cual, en ciertos casos, tiene la desventaja de transmitir y multiplicar las dificultades. En este contexto debe añadirse el hecho de que es fácil encontrar muchas diferencias de calidad entre las instituciones capacitadoras (Schüssler 2001). En cuarto lugar, la estrategia de capacitación docente rara vez sigue un enfoque constructivista. Usualmente a los profesores se les dice que lo que ellos conocen o hacen está mal y que deben usar las nuevas estrategias que se presentan en dicha capacitación. El «conocimiento previo» de los docentes no se considera como parte de su propio proceso de aprendizaje. Las sesiones de capacitación son normalmente centralizadas y se realizan para grupos numerosos, en los cuales la atención a las necesidades del estudiante individual (en este caso, el maestro) está prácticamente ausente. Finalmente, muchos docentes consideran que los cursos no proporcionan los suficientes ejemplos prácticos que les permitan aplicar el NEP en el aula (Ames 2001).

En este punto es necesario señalar que el MECEP ha seguido un modelo de arriba hacia abajo en su implementación. Los docentes no han tenido la oportunidad de verse envueltos en diferentes niveles de decisión, con relación a los cambios pedagógicos, el diseño y selección de materiales educativos o la formulación del nuevo currículum. Algunos autores (Villegas-Reimers y Reimers 1996; Braslavsky y Cosse 1997) han señalado una tendencia común en las reformas actuales en América Latina que excluye y minimiza la participación de los docentes; ello sin duda podría haber generado consecuencias negativas para la adopción de las nuevas estrategias pedagógicas que se busca introducir.

### **3.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

Uno de los elementos centrales del cambio pedagógico actual se refiere a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Un enfoque pedagógico como el actual, basado en el constructivismo, implica estrategias que pueden resultar de gran utilidad en el aula multigrado. ¿De qué manera? En primer lugar encontramos que el reconocimiento de la interacción con los compañeros de clase como un recurso para el aprendizaje permite el uso de estrategias de aprendizaje entre pares, como el trabajo cooperativo en grupo, ya sea entre niños del mismo o diferente grado, o incluso la figura de monitores, niños de grados superiores o con

habilidades más desarrolladas que puedan actuar como una suerte de tutores con sus compañeros más pequeños, permitiendo al docente concentrarse en el trabajo con otros alumnos.

En segundo lugar, el énfasis en el aprendizaje activo permite una mayor flexibilidad en el tipo y variedad de actividades de aprendizaje que realizan los niños. Hay mayores oportunidades para el diseño de diversas actividades de aprendizaje que salgan del molde rígido del dictado y el copiado o de las actividades que todos deben realizar a la vez.

En tercer lugar, colocar al niño como centro del proceso de aprendizaje permite también el diseño de estrategias de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, es decir, actividades que lo estimulen a trabajar de modo independiente (como, por ejemplo, desarrollar una ficha de trabajo haciendo uso de los textos de la biblioteca de aula, investigando, leyendo, etc.)

Todas estas estrategias (aprendizaje entre pares, trabajo en grupo, flexibilidad y variedad de actividades y autoaprendizaje) son altamente recomendadas para lograr una metodología multigrado efectiva, como vimos al analizar los diversos programas multigrado en la sección 1 de este cuaderno de trabajo. Ellas permiten no sólo que el niño se vea estimulado de distintas formas en su proceso de aprendizaje o que la clase resulte más dinámica, sino también liberan en gran medida el tiempo del docente durante la clase, permitiéndole trabajar contenidos o necesidades específicas de un grupo en particular, mientras otros estudiantes desarrollan un trabajo en equipo, completan una actividad individual o son asesorados por un monitor en la realización de un ejercicio.

El problema, sin embargo, lo encontramos en la falta de orientación que experimentan los y las docentes multigrado para reconocer y usar las potencialidades de estas estrategias en el aula, ya que tanto la capacitación como la formación inicial se centran en la situación monogrado. El o la docente encuentran, entonces, pocos ejemplos prácticos para adaptar estas estrategias a las condiciones del aula multigrado. Esta situación lleva a que muchos de ellos las encuentren inadecuadas para sus condiciones de trabajo, juzgando que determinadas actividades sólo pueden realizarse en una situación monogrado. En esos casos, el enfoque «tradicional» aparece ante ellos como más adecuado y no intentan experimentar con el uso de nuevas estrategias (Ames 2001; Montero et al 2001).

Esta falta de orientación parece darse también en el ámbito de la educación bilingüe intercultural. En este caso, donde muchos y grandes esfuerzos se vienen realizando para proponer una metodología de enseñanza bilingüe adecuada a la

realidad de la población indígena, se ha pasado por alto que muchas escuelas bilingües, son, a la vez, escuelas multigrado.<sup>5</sup> Por ello, tanto los materiales producidos, como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se basan en el aula monogrado (por ejemplo, los cuadernos de trabajo producidos en lenguas indígenas son por grado y no se emplean materiales desgraduados). Considerar una estrategia multigrado a la par de una metodología bilingüe sería entonces necesario para garantizar el éxito de la segunda y podría conllevar una serie de aspectos metodológicos positivos. Así por ejemplo, la interacción entre niños de distintos grados y con diverso dominio del castellano podría utilizarse para promover el aprendizaje entre pares, donde la conformación de grupos del mismo nivel o de composición mixta contribuiría a reforzar los aprendizajes si se sigue una adecuada estrategia.

### 3.4. Recursos para el aprendizaje

En los últimos años, como parte del MECEP, se han producido y distribuido nuevos materiales educativos (cuadernos de trabajo de matemática y lenguaje, textos de ciencia y ambiente, bibliotecas de aula, material no estructurado, juegos, instrumentos musicales, piezas para laboratorio, etc.) en todas las escuelas primarias. Esta situación representa un gran contraste con relación a años pasados, cuando la pobreza de las escuelas, especialmente rurales y multigrado, se reflejaba en la gran escasez de tales recursos. El desarrollo de estrategias metodológicas para atender el aula multigrado ha mostrado la gran importancia que tiene el contar con materiales educativos, y más aún en aulas multigrado, ya que en ellas se requieren recursos suficientes para trabajar con varios grados y varias actividades a la vez. En este sentido, la producción y distribución de estos materiales contribuye a mejorar la situación de las aulas multigrado y a ampliar los recursos con los que el profesor cuenta para la enseñanza.

Sin embargo, también aquí encontramos algunas limitaciones, en particular referidas a la política detrás de la distribución de materiales educativos y al tipo de materiales producidos. Con relación al primer punto, ya ha sido señalado por otros autores, al mirar el conjunto de reformas en América Latina (Villegas-Reimers y Reimers 1996; Braslavsky y Cosse 1997) que en muchos casos la producción y distribución de

---

<sup>5</sup> Una excepción la constituye el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), donde se forma a los docentes para atender dos grados del mismo ciclo a la vez, reconociendo la prevalencia de escuelas multigrado en las escuelas bilingües de su ámbito. Comunicación personal y observación de aula de egresado de FORMABIAP en comunidad aguaruna (San Martín).

materiales educativos pareciera convertirse en una alternativa a mejorar la calidad de los docentes. Así, los materiales educativos reemplazarían y cubrirían los problemas de la inadecuada formación docente que caracteriza a los países en desarrollo. Este supuesto, sin embargo, parece pasar por alto el hecho de que son los docentes los que en última instancia determinan el uso o no de los materiales educativos y la forma en que son usados (Villegas-Reimers y Reimers 1996; ver también Dyer 2000 para una situación similar en India).

Con relación al segundo punto, es decir el tipo de materiales educativos producidos, debemos notar que algunos de ellos han sido diseñados sobre la base del aula monogrado, como por ejemplo ocurre con los cuadernos de trabajo en matemáticas y lenguaje. Para muchos docentes multigrado con 4 o 6 grados, esto se convierte en un problema, pues deben trabajar con varios cuadernos de trabajo a la vez (Ames 2001). Aunque no es imposible trabajar de esta manera, esto involucra una planificación cuidadosa de parte del docente, basada en un buen conocimiento de los contenidos, estructura y actividades en los libros y la mejor forma de trabajar con ellos. Desgraciadamente muchos docentes no conocen suficientemente los libros, que en muchos casos han sido distribuidos sin sesiones de capacitación que introduzcan a los maestros en su uso y manejo. La falta de capacitación también ha afectado negativamente el uso de materiales más sencillos de usar en el contexto multigrado, como las bibliotecas de aula y el material no estructurado (Ames 2001). Finalmente, ya hemos visto que los programas multigrado enfatizan la necesidad de contar con materiales desgraduados que se puedan usar de manera más flexible en las aulas multigrado, de manera que los niños de distintos grados puedan involucrarse en la misma actividad haciendo uso de ellos. Un ejemplo de este tipo de materiales ha sido desarrollado en el país por UNICEF. Este material, llamado *Ocasiones para aprender*, está constituido por un conjunto de 50 fichas plastificadas donde se plantea una actividad de aprendizaje grupal, con instrucciones claras y sencillas, de modo que los niños y niñas puedan desarrollarlas por su cuenta. Este tipo de material permite nuevamente que el docente pueda distribuir mejor su tiempo para atender a los diversos grupos a su cargo o involucrar a todos o a un grupo de alumnos en una actividad compartida.

### **3.5. El lugar de los saberes previos y el contexto en el aprendizaje**

El reconocimiento de la importancia que tiene el contexto social y cultural de los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje que se aprecia en los enfoques constructivistas representa también una posibilidad para las aulas multigrado, como

se viene señalando en diversos programas multigrado en otras latitudes (NWREL 2001; Schiefelbein 1993). Como en muchos otros países, en el Perú, las escuelas multigrado se localizan en áreas rurales, donde la diversidad social y cultural es frecuente. No obstante ello, el currículum se ha diseñado históricamente sobre contenidos y estrategias que favorecen la experiencia de grupos urbanos y costeros. Los niños y las niñas de otras culturas enfrentan, entonces, una escuela con contenidos y procedimientos poco familiares para ellos y alejados de su experiencia. Esto representa una desventaja para los y las estudiantes, ya que las oportunidades de involucrarse en actividades de aprendizaje significativo no se ofrecen sobre una base equitativa.

La diversificación curricular que el nuevo currículum promueve implica, por lo tanto, una oportunidad para brindar a los niños y a las niñas de las escuelas multigrado un contexto educativo que parta de sus saberes previos y de sus propias experiencias. A su vez, ello permite un marco más significativo para el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, desde el cual se puede desarrollar nuevos conocimientos. Podemos encontrar un ejemplo de ello en las orientaciones para el área de comunicación integral, donde se establece que los niños pueden partir de los muchos usos y funciones que los lenguajes orales y escritos tienen en sus comunidades y, a la vez, adquirir otros nuevos:

Cuando los niños trabajan sólo con letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito, por eso *es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y la escritura* (MED 2000a: 34).

Sin embargo, la diversificación curricular y el reconocimiento de los conocimientos y prácticas locales no son una tarea sencilla. El estado actual del proceso de diversificación muestra que la estructura y lógica que se encuentra detrás del proceso no está funcionando adecuadamente. El marco normativo para la diversificación se presenta en la tabla 2 y muestra cómo el proceso de diversificación curricular se facilita a diversos niveles: partiendo de la ECB, se establecen los lineamientos regionales antes de elaborar el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y el PCC (Proyecto Curricular de Centro Educativo), por el conjunto de docentes de la escuela, y antes de aplicar la programación anual en aula.



**Tabla 2. Niveles en la construcción del currículo**

Responsable		Nivel
Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP)	Estructura Curricular Básica	Normativo
Dirección Regional de Educación (DRE)	Lineamientos regionales para la diversificación	
Dirección del Centro Educativo (DIR C.E)	Proyecto de Desarrollo Institucional	Operativo
Asamblea docentes	Proyecto Curricular de Centro Educativo	
Docentes de aula	Programación curricular de aula	
	Programación anual	
	Programación curricular de corto plazo: Unidad de Proyecto de Módulo de Aprendizaje Aprendizaje Aprendizaje	

Fuente: ECB, MED, 2000a: 88

A pesar de este marco normativo, entre la ECB y la programación de aula existe aún un gran vacío en muchas escuelas. La gran mayoría de las instancias regionales no ha producido todavía los lineamientos regionales para la diversificación. Los PDI y PCC raramente se producen en las escuelas rurales por el conjunto de los docentes y se convierten, más bien, en requerimientos administrativos y no pedagógicos, reproduciendo formatos desarrollados para otras escuelas con el fin de poder cumplir los requerimientos burocráticos. Por lo tanto, el docente de aula tiene sólo la ECB para planificar sus actividades educativas y se ve obligado a lidiar solo con la diversificación, las características del contexto, la programación curricular y las estrategias multigrado.

El problema aquí no es solamente que la cantidad de trabajo resulta enorme para el docente de aula o que carece del apoyo adecuado para realizar esta tarea. El problema también es que muchos docentes no logran identificar conocimientos valiosos y útiles en grupos sociales y culturales que han sido socialmente contruidos y representados como empobrecidos y desventajosos. Cuando el origen social de padres, profesores y alumnos difiere en términos de estatus social y cultural, es usual encontrar una visión prejuiciada y devaluada del contexto del cual provienen los alumnos y ello impide a muchos docentes identificar las potencialidades y beneficios

de tal contexto (Ames 2001 y 1999). Los docentes, entonces, están poco preparados para basar sus actividades de aprendizaje sobre las prácticas locales ya que no las conocen o identifican. En este sentido, su formación inicial podría proveerles de las herramientas necesarias para superar esta visión prejuiciada e identificar los recursos con que cuentan los niños y niñas en sus hogares y comunidades.

### **3.6. A modo de balance: las oportunidades que se abren para las escuelas multigrado**

En esta sección se han presentado las posibilidades que surgen frente a una serie de cambios implementados por el MECEP en los últimos años, así como las limitaciones que aparecen en el sistema para aprovecharlas adecuadamente. A modo de síntesis, quisiera resaltar las oportunidades que emergen de este examen. En lo que toca al planeamiento curricular, se ha señalado que la existencia de una estructura curricular en ciclos de dos grados contribuye a una mejor planificación para un aula multigrado de dos grados, ya que no es necesario trabajar dos programas en paralelo sino seleccionar las capacidades y actitudes que corresponden a los diferentes grados y desarrollarlas al trabajar la misma competencia. Asimismo, si se tiene más de dos grados, una estructura curricular como la actual, que busca desarrollar las mismas competencias a lo largo de los tres ciclos, permite identificar la continuidad de las mismas y adaptar actividades específicas de acuerdo a las capacidades y actitudes que corresponden a cada grupo.

De otro lado, se aprecia que la existencia de un programa nacional de capacitación docente ha permitido la actualización pedagógica de muchos maestros, incluyendo a aquellos que trabajan en escuelas multigrado. Si bien ella no ha estado dirigida a ofrecer una metodología específica para el aula multigrado, ha ofrecido no obstante un nuevo repertorio de estrategias metodológicas para el trabajo en aula que pueden ser usadas fructíferamente en el aula multigrado si son adaptadas adecuadamente. Asimismo la capacitación docente de los últimos años ha generado una gran disposición e interés en muchos docentes por seguir actualizándose, lo cual puede aprovecharse para introducir en la capacitación nuevos contenidos que aborden más específicamente las estrategias de enseñanza multigrado. El actual proceso de diseño de un Sistema Permanente de Capacitación daría mayor continuidad a la capacitación y podría incluir los contenidos específicos que requieren los docentes multigrado.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que se han introducido a partir del NEP, se aprecia que ellas ofrecen múltiples ventajas para trabajar en aula multigrado.

Así, tenemos que el reconocimiento de la importancia que tiene la interacción entre los alumnos en su proceso de aprendizaje ha derivado en estrategias de trabajo grupal que pueden ser de gran ayuda en el contexto del aula multigrado, facilitando el aprendizaje entre pares, tanto niños y niñas del mismo o de diferentes grados y habilidades. Asimismo, el énfasis en una pedagogía activa que busca ofrecer diversas estrategias y metodologías de aprendizaje amplía el rango de actividades que pueden usar los docentes con sus estudiantes, permitiendo mayor flexibilidad y variedad en las estrategias de trabajo en aula, lo que facilita la tarea de atender a más de un grado.

El énfasis en el niño como centro del aprendizaje y en su capacidad para construir conocimientos es otro elemento positivo de esta propuesta con relación al aula multigrado, en tanto que permite el desarrollo de actividades de autoaprendizaje y posibilita que los niños y las niñas desarrollen sus propias actividades, liberando parte del tiempo del docente para que éste pueda concentrarse en otros grupos dentro del aula que requieran mayor atención en ciertos momentos del día.

En general, la flexibilidad que plantea la nueva pedagogía que se viene impulsando resulta especialmente útil en el aula multigrado, donde los esquemas rígidos dificultan el aprovechamiento del tiempo en la atención de más de un grado.

De otro lado, tenemos que la distribución de materiales educativos en este tipo de escuelas resulta positivo, ya que, para lograr un trabajo efectivo con más de un grado, se requiere de una variedad de materiales educativos que complementen y faciliten el trabajo del docente y de sus estudiantes. Pero, adicionalmente, resulta necesario plantearse qué tipo de materiales didácticos resulta más útil en el contexto del aula multigrado.

Finalmente, la importancia que se otorga a los saberes previos de los y las estudiantes y al contexto en el que viven, tanto en la ECB como en la promoción de la diversificación curricular, es fundamental para la atención a escuelas como las multigrado, que se ubican en zonas de gran diversidad social y cultural.

Si bien se ha señalado en las páginas anteriores que existe una serie de limitaciones para aprovechar adecuadamente estas posibilidades, no es menos cierto que los cambios implementados en los últimos años pueden ser usados fructíferamente para mejorar la atención a las aulas multigrado. Al mismo tiempo, existen condiciones específicas de este tipo de aulas que deben ser atendidas para que dichas oportunidades puedan explotarse adecuadamente, como veremos en la siguiente sección.



## 4. Las condiciones de trabajo en las escuelas multigrado

Los cambios actuales en el sistema educativo deben enfrentar sendos desafíos en una serie de áreas que señalaremos a continuación. Las condiciones materiales en que operan las escuelas rurales, la irregularidad del tiempo escolar y de la organización administrativa y el aislamiento de escuelas, comunidades y maestros imponen serias restricciones a los intentos por mejorar la educación en el campo. La experiencia de investigación en un considerable número de escuelas del área andina y amazónica nos permite ilustrar las condiciones generales en las cuales las escuelas multigrado operan y las restricciones que enfrentan los docentes.

### 4.1. Infraestructura y equipamiento

Las escuelas multigrado presentan severas deficiencias en infraestructura, mobiliario, equipamiento y materiales educativos. La escuela de Puerto Rico, en la zona del Ucayali, es un vívido ejemplo de esta precariedad, aunque desgraciadamente, no el único. La escuela consiste apenas de un techo de palma que cubre un grupo de carpetas, divididas por una frágil pared de palma. Carece de una pared, lo cual deja el local abierto e impide mantener materiales y ambientación permanentes, ya que estos pueden dañarse o perderse. Durante los días de lluvia, las clases deben ser suspendidas ya que el techo tiene goteras. Otras escuelas multigrado en el área comparten condiciones materiales similares. Asimismo, en la zona andina hemos encontrado condiciones igualmente precarias: insuficientes carpetas para todos los niños, ventanas sin vidrios que dejan pasar el frío o tapiadas con adobes o papelotes que impiden el paso de la luz.

Es evidente que las precarias condiciones materiales tienen un impacto en el tipo de actividades que pueden realizarse. El trabajo en grupo, por ejemplo, se dificulta cuando no hay suficiente espacio en el aula o cuando no existe mobiliario adecuado. Algunas escuelas carecen de divisiones internas y el ruido producido por otros grupos de niños distrae a aquellos que trabajan en otra actividad. Aunque se han distribuido materiales educativos en estas escuelas en los últimos años, muchos de ellos permanecen almacenados y su uso es muy limitado (Ames 2001).

## 4.2. Ubicación geográfica y aislamiento

Muchas escuelas multigrado, al hallarse mayoritariamente en áreas rurales, se encuentran en lugares de difícil acceso, ya sea por las condiciones geográficas o por la disponibilidad de medios de transporte. Los y las docentes de escuelas multigrado usualmente deben viajar varias horas al inicio de la semana para llegar a sus escuelas, permaneciendo a lo largo de la semana en las comunidades donde laboran. Esta situación es particularmente dura para ellos. Usualmente deben vivir alejados de sus familias, en precarias condiciones materiales, sin agua corriente, luz eléctrica, ni mobiliario o ambiente adecuados para preparar sus clases o cocinar.

Los incentivos para los y las docentes rurales son pocos, a pesar de que ellos enfrentan más dificultades para realizar su trabajo que los docentes urbanos y, muchas veces, deben pagar costos más altos para transportarse a la escuela. Esta situación también influye en su motivación, ya que se sienten aislados de sus familias y de las condiciones de vida que disfrutaban en las ciudades.

En relación con el apoyo de las instancias regionales del sector educación, el aislamiento de las comunidades y sus escuelas restringe las visitas que los y las docentes reciben de los especialistas y supervisores. Las pocas visitas reportadas tienden a ser administrativas (por ejemplo, para verificar el número de matriculados) más que pedagógicas. Los y las docentes también consideran que su aislamiento les impide atender a los varios cursos que se ofrecen en la ciudad y temen desactualizarse rápidamente. Sin embargo, cuando asisten a los cursos de capacitación, este hecho representa dificultades adicionales para el funcionamiento normal de la escuela.

## 4.3. Irregularidad del tiempo escolar

El número de horas que los niños y las niñas de las escuelas rurales multigrado pasan en la escuela es significativamente menor de lo que sus compañeros urbanos obtienen. De acuerdo a las estimaciones del Ministerio de Educación, en las escuelas rurales se dan 250 horas anuales de clases efectivas, en contraste con las 500 a 600 horas anuales que se dan en la ciudad y bastante lejos de las 1050 horas que estipulan las regulaciones del sector (MED 2002:11).

Esta significativa reducción del tiempo de clases efectivo se produce por varias razones. Usualmente, se pierden algunas horas al inicio y al final de la semana, ya que los profesores y las profesoras deben trasladarse de y hacia la ciudad, usando el transporte público que no necesariamente considera el horario escolar. A fin de mes,

la escuela cierra al menos dos días para que los profesores puedan cobrar. Los feriados escolares y nacionales son frecuentes, así como las celebraciones locales que usualmente implican la participación de la escuela y la cancelación de clases. El año escolar en muchas escuelas rurales no suele empezar en la fecha oficial sino algunos días o semanas después por variados motivos (matrícula, condiciones geográficas, calendario agrícola, asignación de docentes, etc.).

Muchas de las restricciones de tiempo provienen también del sistema educativo mismo. Los profesores asignados a la escuela no siempre son contratados al inicio del año escolar sino más tarde (uno, dos o tres meses). Las demandas burocráticas de las oficinas regionales, como la presentación de diversos documentos y las varias gestiones exigidas a lo largo del año, implican varios viajes a la ciudad, especialmente para los directores, que tienen también aula a su cargo y pierden, por lo tanto, algunos días de clase ya que las oficinas administrativas no atienden los sábados. Los cursos de capacitación se ofrecen en la ciudad y también impiden a los docentes asistir a sus clases por algunos días. Como resultado de las demandas burocráticas, las festividades nacionales, regionales y locales, los cursos de capacitación y la situación personal de los docentes, los días de trabajo regular en la escuela se reducen notablemente.

Aún en los días en que los docentes se encuentran presentes, el tiempo de trabajo efectivo en el aula es menor al estipulado, debido a diversas razones: las clases no siempre empiezan puntualmente; las formaciones al inicio de la mañana pueden extenderse de 10 minutos a 1 hora; el aseo del aula (realizado por los alumnos) toma unos minutos al inicio y al final del día; el cuidado de las áreas verdes o chacras de la escuela también se realiza durante el tiempo de clases; los recreos, de usualmente 30 minutos, pueden extenderse hasta por una hora o más; etc. Todo ello disminuye el tiempo dedicado a las actividades efectivas de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, aún cuando estas actividades se están realizando, encontramos que muchas veces los niños de otros grados permanecen sin indicaciones ni tareas claras mientras el docente trabaja con un grado distinto. Una de las condiciones en que opera la escuela rural es, pues, el tiempo escolar reducido en comparación con el calendario oficial.

#### **4.4. Irregularidad en la organización y administración del sistema**

En las escuelas multigrado peruanas, el director es también un maestro de aula. Cuando está ausente, —situación bastante frecuente como explicábamos líneas arriba— sus alumnos no tienen profesor. En las escuelas unidocentes, la escuela cierra, pero en las escuelas polidocentes multigrado los alumnos continúan asistiendo. Ellos son atendidos

por otro docente o divididos entre dos docentes. En estos casos, los docentes que usualmente atienden dos o tres grados, repentinamente tienen uno o varios grados más que atender. Lo mismo sucede cuando algún otro docente está ausente. Esta situación sugiere que la prevalencia de aulas multigrado podría ser mayor, al menos de modo temporal, de lo que las estadísticas muestran, pues éstas se basan en el número de grados y docentes por escuela, pero no consideran el movimiento de los alumnos cuando su profesor no asiste a la escuela por un periodo determinado.<sup>6</sup>

Hemos podido observar la distribución cambiante de alumnos y grados entre los profesores en varias situaciones: cuando la asignación tardía de algún docente al inicio del año escolar hace que los profesores de la escuela asuman más grados de los que les corresponden para suplir la ausencia; y cuando algún docente es reasignado a mitad del año escolar debido a la disminución de la matrícula. Usualmente, en esos casos, los niños y las niñas reciben clases de más de un profesor durante el año. El número de profesores por escuela y los profesores mismos son cambiados también de un año a otro. Esto se relaciona con el hecho de que, en gran medida, los docentes en las escuelas multigrado son contratados y, por tanto, su situación es más inestable y está sujeta a los cambios que los Órganos Intermedios realizan. Asimismo, los docentes destinados a estas escuelas son usualmente los más jóvenes y, por ende, poseen menor experiencia docente. Si a ello unimos la falta de preparación en metodología multigrado de la que adolece su formación inicial, podemos ver que se encuentran con enormes dificultades para enfrentar su tarea docente.

Los arreglos organizacionales en las escuelas multigrado son cambiantes todo el tiempo, durante el año y de un año a otro. Esto puede implicar algunas dificultades para el proceso de aprendizaje de los niños, ya que el programa que se viene trabajando con ellos puede ser interrumpido de manera temporal o permanente cuando los estudiantes son divididos y enviados a otras aulas o cuando su profesor es reemplazado.

Las condiciones generales en las cuales operan las escuelas multigrado son similares en muchas áreas del país (Montero et al 2001). Estas condiciones plantean serias dificultades para garantizar la calidad de los aprendizajes en dichas escuelas. Los docentes deben enfrentar precarias condiciones materiales, aislamiento, falta de apoyo y de capacitación especializada, y deben hacer frente a una situación para la

---

<sup>6</sup> Esta situación también podría darse en algunas escuelas polidocentes completas del área rural, donde los maestros podrían tener que asumir aulas multigrado de modo temporal para suplir la ausencia de algún colega. Ello sugiere una presencia aún más extendida del aula multigrado.



cual no han sido preparados. Tienen que hacerlo además en un contexto de pobreza que afecta no sólo a las escuelas sino también a las comunidades rurales mismas (el 66% de la población rural presenta niveles de pobreza y el 36% vive en condiciones de extrema pobreza).<sup>7</sup> El tiempo disponible para la enseñanza y el aprendizaje es aún más reducido en estas escuelas debido a los diferentes factores señalados. Para mejorar las escuelas multigrado es necesario atender diversos aspectos de esta situación, desde el aspecto material hasta la adecuada capacitación en metodología multigrado; desde una reconsideración de las demandas que hacen y el apoyo que brindan las instancias regionales del sector, hasta la necesidad de incentivos para mejorar la motivación entre los docentes, quienes enfrentan duras condiciones para la realización de su trabajo.

---

<sup>7</sup> Fuente: Cuánto: Encuesta Nacional de Niveles de Vida – ENNIV 1997.



## 5. Conclusión: el contexto actual y las escuelas multigrado

A lo largo de este documento se han examinado las oportunidades que surgen para la escuela multigrado a raíz de los cambios acontecidos en el sistema educativo en los últimos años (la introducción de un nuevo currículum, el diseño de un Nuevo Enfoque Pedagógico que implica nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje, y el surgimiento de nuevas estrategias metodológicas para el trabajo en aula).

Sintetizando las posibilidades que surgen para mejorar la enseñanza en las escuelas multigrado podemos señalar:

- a) La introducción de programas curriculares por ciclo en vez de grado, lo cual podría facilitar el planeamiento curricular para aulas multigrado.
- b) Un llamado a la pedagogía centrada en el niño que facilita el uso de estrategias de autoaprendizaje.
- c) El reconocimiento de los compañeros de clase como recurso para el aprendizaje, lo que promueve el trabajo de grupo y el aprendizaje entre pares.
- d) El énfasis en estrategias de aprendizaje activo, las mismas que impulsan una mayor flexibilidad y variedad para el uso de diferentes actividades.
- e) La distribución de materiales educativos, que se pueden convertir en recursos útiles para las actividades de aprendizaje y pueden apoyar el trabajo del docente.
- f) La provisión de capacitación para actualizar a los docentes en nuevos enfoques y estrategias pedagógicas.
- g) El reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural de los niños en el proceso de aprendizaje, lo que permite el diseño de actividades más significativas para niños de diversos grupos sociales y culturales.

Se han identificado estas oportunidades no sólo a partir de las características de los cambios implementados, sino también de la comparación con lo que los programas de enseñanza multigrado en otros países han identificado como componentes centrales para mejorar y hacer más efectiva el aula multigrado. Así, encontramos que muchas de las estrategias que dichos programas vienen probando y desarrollando pueden implementarse en el marco del nuevo enfoque pedagógico que se ha venido promoviendo en los últimos años.

Sin embargo, para aprovechar estas oportunidades de mejoramiento de la enseñanza multigrado, es necesaria una atención explícita a las necesidades de las escuelas

multigrado y al contexto social y cultural en el que operan. Por el contrario, podemos ver que aun en el marco del MECEP no ha habido una capacitación específica en estrategias de enseñanza multigrado para los y las docentes, ni ésta se considera como parte de su formación inicial; no hay materiales especialmente diseñados para apoyar el trabajo en estas escuelas ni un sistema de apoyo para ayudar a los y las docentes a implementar los cambios pedagógicos en las escuelas más aisladas. En el mismo sentido, el contexto social y cultural de los niños recibe aún escasa atención y la ansiada diversificación está aún pendiente en muchos lugares. El nuevo enfoque pedagógico necesita entonces hacer explícitas las formas en que puede contribuir a mejorar la situación educativa de la mayor parte de los niños rurales, es decir, de la escuela multigrado.

Asimismo, las oportunidades para mejorar la escuela multigrado enfrentan también grandes desafíos que hemos analizado a lo largo de este documento. El principal sin duda es la falta de una adecuada adaptación y orientación para usar el nuevo curriculum, las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y los recursos y materiales educativos. Esta ausencia es notable no sólo en la capacitación docente sino también en la formación inicial, orientada principalmente sobre el modelo monogrado.

Además de ello, muchos docentes han sido capacitados de manera limitada en el nuevo enfoque pedagógico y experimentan aún cierta confusión con la terminología, el curriculum y las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas. Por otra parte, los maestros no han tenido la oportunidad de participar en el diseño del MECEP, implementado desde las oficinas centrales del Ministerio de Educación. Por ello, muchas de las situaciones que los docentes enfrentan cotidianamente en el aula multigrado han recibido poca o nula atención por parte de los planificadores educativos.

Otro núcleo de problemas tiene que ver con las condiciones materiales en que operan las escuelas multigrado, su precariedad, su aislamiento y la irregularidad del tiempo escolar y de los arreglos organizativos que caracterizan a estas escuelas. Estos factores, sin duda, afectan el proceso educativo y la motivación de los profesores para implementar los cambios propuestos. Muchos de estos factores no competen sólo a los maestros, ni a las instituciones de formación docente, sino al funcionamiento y organización del Sector Educación y a la manera en que atiende (o no) las necesidades de las escuelas rurales.

Finalmente, encontramos que los docentes llegan a la escuela multigrado sin una estrategia de enseñanza adecuada para esa realidad; por el contrario, muestran una formación diseñada para atender aulas monogrado. En esta situación, es más difícil

para los docentes identificar las potencialidades de las aulas multigrado como ambientes educativos propicios para el aprendizaje. Quizás es necesario entonces hacer una distinción entre ambos conceptos. Las **escuelas multigrado** resultan una situación «de hecho» en el Perú, una alternativa para proveer educación a las zonas rurales, debido al bajo número de estudiantes y las restricciones presupuestarias del Estado. La **enseñanza multigrado**, por el contrario, podría definirse como una estrategia educativa adecuada a las necesidades de este tipo de aulas. Haciendo esta distinción, podemos entonces concluir que el sistema educativo peruano, si bien tiene una alta proporción de *escuelas multigrado*, carece de una *estrategia de enseñanza multigrado* que ofrecer a sus docentes.

Para mejorar la educación en estas escuelas, es necesario el concurso de varios actores. Los y las docentes son actores centrales de este proceso, pero no pueden resolver todos los problemas por sí solos. A ellos les compete programar adecuadamente los contenidos curriculares, el tiempo y las actividades; diseñar actividades de aprendizaje significativas; y lograr los resultados de aprendizaje trazados con sus alumnos. Pero los docentes también requieren, por un lado, de una formación que los oriente en el manejo de la situación pedagógica con la que se van a encontrar, el aula multigrado, y de las herramientas pedagógicas y metodológicas para manejarla adecuadamente. Aquí, sin duda, las instituciones de formación docente tienen un rol central que jugar, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio. Por otro lado, los docentes requieren de apoyo de parte de las instancias regionales, las cuales deben brindar monitoreo y consejo para implementar los cambios pedagógicos en el aula. A estas mismas instancias compete también la responsabilidad de replantear las demandas burocráticas sobre el personal docente de estas escuelas, a fin de minimizar sus ausencias y la reducción del tiempo escolar, así como lograr más eficiencia en el manejo administrativo, de modo que las plazas se cubran a tiempo y los docentes puedan realizar su trabajo adecuadamente. Por último, el sector educación todavía necesita atender las condiciones materiales en que operan estas escuelas, a fin de garantizar ambientes y recursos adecuados para el desarrollo de la actividad pedagógica.

Resolver los variados problemas que aquejan a las escuelas multigrado tomará un tiempo, pero no por ello los actores involucrados deben permanecer pasivos mientras éstos no se resuelvan. Por el contrario, se requiere de una intervención urgente y conjunta de todos los involucrados, a fin de avanzar hacia una mejora de las escuelas multigrado. Un primer paso es reconocer que hay mucho que se puede hacer desde distintas posiciones y que el aula multigrado en sí misma no es negativa, sino que la falta de atención a sus necesidades conduce a pobres resultados. Los cambios en los últimos años, lejos de ser poco útiles para el aula multigrado, permiten en realidad explorar sus posibilidades e innovar pedagógicamente en la búsqueda de una mejor

estrategia educativa multigrado, ya que ofrecen un marco más flexible y activo en términos pedagógicos. Este documento ha mostrado que el desarrollo de estrategias multigrado efectivas se viene haciendo en muchos otros países que enfrentan situaciones similares y ello nos ofrece un rico acervo para desarrollar nuestras propias estrategias. También en el Perú muchos docentes rurales enfrentan día a día el trabajo en aulas multigrado y algunos desarrollan estrategias creativas que concuerdan con muchas de las aquí presentadas en la revisión de experiencias internacionales. Aunque escapa al propósito de este documento, será necesario también atender a dichas estrategias y a las formas en que los docentes enfrentan cotidianamente esta situación para avanzar en la formulación de una mejor manera de atender las aulas multigrado. Recientes esfuerzos por avanzar hacia una metodología más adecuada al aula multigrado y por sistematizar la enseñanza multigrado han sido realizados por distintas instituciones como UNICEF, IEP-MECEP y GTZ, dando como resultado la publicación de manuales o propuestas metodológicas para el aula multigrado que contribuyen a orientar a los docentes en su práctica pedagógica (Montero et al 2002; Lozano et al 2002).

Como hemos visto a lo largo del documento, la tarea de avanzar hacia una enseñanza multigrado efectiva que propicie el aprendizaje de los alumnos y alumnas de estas escuelas requiere de la participación de los actores del sistema educativo en su conjunto. Esperamos que, en el contexto actual, en el que la educación rural, las escuelas multigrado y su problemática han venido cobrando mayor visibilidad, se reconozcan y asuman las responsabilidades y los compromisos de las distintas instancias que deben participar en el cumplimiento de esta tarea.

## 6. Bibliografía

- AMES, Patricia (1999) «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas.» En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales/Instituto de Estudios Peruanos.
- BAUERSFELD, Heinrich (1995). «The structuring of the structures: development and function of mathematizing as a social practice.» En: Steffe, L. and Gale, J. (eds.) *Constructivism in Education*. New Jersey: Hillsdale.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Gustavo COSSE (1997). *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile: PREAL, Documento 5.
- CALVO, Gloria (1996). *Enseñanza y aprendizaje. En busca de nuevas rutas*. Santiago de Chile: PREAL, Documento No. 6.
- CUENCA, Ricardo (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Documento de trabajo. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW.
- COBB, Paul (1994). «Constructivism and learning.» En: Husen y Postlethwaite, *International encyclopaedia of education* (2<sup>nd</sup>. Edition) Oxford: Elsevier Science.
- (1996). «Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives.» En: Fosnot, CT (ed.) *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- DYER, Caroline (2000). [\*Operation Blackboard: policy implementation in Indian elementary education\*](#). Oxford: Symposium.
- EZPELETA, Juana (1997). «Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado.» *Revista Iberoamericana de Educación* N°.15, pp. 101-120. México D.F.: Organización de Estados Iberoamericanos.
- FOSNOT, Catherine T. (ed.) (1996). *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- FRISANCHO, Susana (1996). *El aula: un espacio de construcción de conocimientos*. Lima: Tarea.

- GERGEN, Kenneth J. (1999). *Invitation to social constructionism*. London: SAGE.
- GLASERSFELD, Ernst von (1995). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- (1996). «Introduction: Aspects of constructivism.» En: Fosnot, CT *Constructivism: theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- KONOLD, Clifford (1995). «Social and cultural dimensions of knowledge and classroom teaching.» En: Steffe, L. and Gale, J. (eds.) *Constructivism in education*. New Jersey: Hillsdale.
- LITTLE, Angela (2001). «Multigrade teaching: Towards and international research and policy agenda.» *International Journal of Educational development*, vol. 21, number 6, UK.
- (1995). *Multigrade teaching. A review of research and practice*. London: Overseas Development Administration. Serial N° 12, January.
- LODISH, Richard (1992). «The Pros and cons of Mixed-aged grouping. *Principal* 71 (6): 20-22, Mayo. USA.
- MCEWAN, Patrick (1998). «The effectiveness of multigrade schools in Colombia.» *International Journal of Educational Development*, vol. 18, No. 6, UK.
- MILLER, Bruce (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- (1990). «A review of the quantitative research on multigrade instruction.» *Research in Rural Education*, 7 (1): 1-8 Orono, ME: Universidad de Maine
- (1991) «A review of the qualitative research on multigrade instruction.» *Research in Rural Education*, 7 (2): 3-12 Orono, ME: Universidad de Maine
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED) (2000a). *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de primer ciclo*. Lima.
- (2000b). *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de segundo ciclo*. Lima.
- (2000c). *Estructura Curricular Básica de educación primaria de menores. Programa curricular de tercer ciclo*. Lima.
- (2002). *Educación para al democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima.



- MONTERO, Carmen; Patricia OLIART; Patricia AMES; Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI (2001). *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención. Documento de trabajo No. 2*. Lima: MECEPI/Ministerio de Educación.
- MONTOYA, Rodrigo (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES/ Mosca Azul.
- PHILLIPS, Dennis (ed.) (1995). «The Good, the Bad and the Ugly: The many faces of Constructivism.» *Educational Researcher* 24 (7): 5-12. USA
- (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- PRATT, David (1986). «On the merits of multiage classrooms.» *Research in Rural education*. 3 (3): 111-115. Orono, ME: Universidad de Maine
- PSACHAROPOULOS, George, ROJAS, Carlos y Eduardo VÉLEZ (1992). *Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva. Is multigrade the answer?* Washington D.C.: World Bank, Working Paper 896.
- SCHÜSSLER, Renate (2001). *Nadie se quería quedar atrás. El Nuevo Enfoque pedagógico en las aulas*. Lima: MED y PLANCAD-GTZ-KfW
- STEFFE, Leslie and Gale, JERRY (eds.) (1995). *Constructivism in Education*. New Jersey: Hillsdale.
- STROMQUIST, Nelly (1997). *Literacy for citizenship. Gender and grassroots in Brazil*. New York: State University of New York Press.
- THOMAS, Christopher y Christopher SHAW (1992). *Issues in the development of multigrade schools. Paper Number 172*. Washington DC: World Bank Technical.
- TRAPNELL, Lucy (1991). «Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP» En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- VEENMAN, Simon (1995). «Cognitive and noncognitive effects of Multigrade and multiage classes: A best-evidence sintesis.» *Review of Educational Research*, 65 (4): 319-381. Boulder, CO: Universidad de Colorado.
- (1996). «Effects of multigrade and multiage classes reconsidered.» *Review of Educational Research*, 66 (3): 323-340. Boulder, CO: Universidad de Colorado.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora y Fernando REIMERS (1996). «¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo.» *Perspectivas*, 26 (3): 505- 535. París: UNESCO.

WERTSCH, James and Chikako TOMA (1995). «Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach.» En: Steffe, L. and Gale, J. (eds.) *Constructivism in Education*. New Jersey: Hillsdale.

WOOD, Terry (1995). «From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn.» En: Steffe, L. and Gale, J. (eds.) *Constructivism in Education*. New Jersey: Hillsdale.

## **Bibliografía sobre enseñanza multigrado en Latinoamérica y Perú:**

CONAFE (1996). *Educación Comunitaria Rural: Una experiencia mexicana*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México D.F.

FLEBI (1997). *Métodos y técnicas para la ejecución de la clase en la escuela multigrado*. Manual de Capacitación Docente 1. Honduras: Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FEBLI).

FUNDESCOLA/MEC (1998). *Escola Ativa. Capacitacao de professores*. Brasilia.

LOZANO, Ruth, Gavina CORDOVA, Ulrike EDER, Miluska MENDOZA, María Elena ZAVALA (2002). *Experiencias en aula multigrado y formación docente en educación bilingüe intercultural: diagnóstico, concepto y didáctica. Materiales No. 18. Proyectos de Formación docente en educación bilingüe intercultural*. Lima: MED-GTZ.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Ecuador)/UNICEF (1997). *Guía de Formación Docente, Manual 1. Programa de Mejoramiento de la calidad de escuelas unidocentes*. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Ecuador)/Misión Ecuatoriana Alemana de Cooperación Educativa (1974). *Guía para organizar el trabajo con varios grados*. Quito.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Guatemala) (1996). *La escuela rural guatemalteca en los albores del tercer milenio: Génesis de una Nueva Escuela Unitaria*. Memoria técnica de la experiencia piloto. Guatemala: Ministerio de Educación.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED) (1993). *Estructura curricular para centros unitarios*. Lima.
- REIMERS, Fernando (1993). *Promoting education for democracy in Latin America: Innovations to provide quality basic education with equity*. Sin publicar.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la escuela Nueva de Colombia?* Santiago: UNESCO/UNICEF.
- SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN/UNICEF (Bolivia) (1992). *Orientaciones metodológicas para atención de escuela multigrado*. La Paz.
- TORRES, Rosa María (1991). *Escuela Nueva: Una innovación desde el Estado*. Quito: Instituto Fronesi.
- UNICEF/PROANDES (1997). *Los niños han sido nuestro espejo. Sistematización de una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación básica en cinco áreas rurales*. Quito: UNICEF/PROANDES
- UNICEF (Perú) (2000) . *Retos de la educación en las escuelas multigrado rurales*. Documento de trabajo. Lima.

## **Bibliografía sobre enseñanza multigrado en el mundo:**

- COLLINGWOOD, Ian (1991). *Multiclass teaching in primary schools: a handbook for teachers in the Pacific*. Apia, Western Samoa: UNESCO Office for the Pacific States.
- COMMONWEALTH SECRETARIAT (1997). *Teacher education modules for multi-grade teaching*. London.
- NWREL (2001). «Multigrade Classroom». *Instructional Resources Overview* (1-3). Disponible en: <http://www.nwrel.org/ruraled/multigrade.html>
- SINHA, Shabnam (1998). *Vidh mein nidhi (A trainer's handbook on multigrade teaching)*. Bihar: National Council of Educational Research and Training.
- SUMNER, Deborah (1993). *Multigrade Classrooms: The ungrading of America's schools. The Multiage resource book*. New Hampshire: Society for Developmental Education.
- UNESCO (1996). *Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multigrade classes*. París: UNESCO.

——— (2001). *A handbook for teachers of Multi-grade classes*. Volume 1 and 2. París: UNESCO.

UNICEF (Vietnam)/Ministry of Education and Training (MOET) (1998). *Multigrade and Bilingual education classes in primary school in Vietnam*. Hanoi : UNICEF/ MOET

UNICEF (Filipinas) (1995). *The multigrade teacher's handbook*. Manila.

VINCENT, Susan (1999). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory. Disponible en versión PDF en Internet: <http://www.nwrel.org/ruraled/index.html#multigradepubs>.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE  
**TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA**  
PASAJE MARIA AUXILIADORA, 156 - BREÑA  
Correo e.: [tareagrafica@terra.com.pe](mailto:tareagrafica@terra.com.pe)  
TELÉFS. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582  
MARZO DE 2004 LIMA - PERÚ