

LA EDUCACIÓN MULTIGRADO: DEBATES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

LILIANA MIRANDA MOLINA



El presente documento se realizó por encargo del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE gracias al financiamiento de Old Dart Foundation.

LA EDUCACIÓN MULTIGRADO: DEBATES, PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Informe técnico: Proyecto CREER

Lima, julio 2020

Autora: Liliana Miranda Molina

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Carolina Teillier

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de su autora y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

CONTENIDO

Introducción	4
I. Revisión de la literatura internacional sobre educación multigrado	6
1.1. Aspectos fundamentales en el proceso de constitución de la escuela multigrado	6
1.2. Balance bibliográfico de la educación multigrado	7
1.3. Ventajas de la educación multigrado: ¿qué dicen el punto de vista docente?	9
1.4. La educación multigrado en ámbitos rurales	10
1.5. Aspectos relevantes de la propuesta pedagógica rural multigrado	12
1.5.1. Modelos de atención a los grupos multigrado y organización curricular	12
1.5.2. Evaluación de los aprendizajes	15
1.6. Experiencias internacionales de educación rural multigrado	17
1.6.1 Programas que se basan en adaptar la enseñanza al nivel de aprendizaje	22
II. La educación multigrado en Perú	26
2.1. Marco general del servicio educativo multigrado	26
2.2. Evolución de la matrícula y del servicio rural multigrado	27
2.3. Características y diversidad del servicio rural multigrado	29
2.3.1. La complejidad del aula multigrado: hallazgos de las investigaciones	32
2.4. Situación educativa de las niñas y los niños que asisten a un servicio rural multigrado monolingüe	34
2.5. ¿Existe una apuesta política por la educación multigrado?	
Lineamientos normativos y de política sobre educación multigrado	36
2.5.1. Antecedentes y propuestas	36
2.5.2. Situación actual: análisis de los principales instrumentos normativos y de política	39
III. Desafíos y recomendaciones para mejorar la educación multigrado	44
Anexos	53
Anexo 1. Redes y páginas web sobre educación multigrado	53
Anexo 2. Servicios educativos y matrícula en educación primaria rural multigrado según región	54
Anexo 3. Características del servicio rural multigrado monolingüe	55
Anexo 4. Marco normativo sobre educación multigrado	56

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a los que nos hemos adherido y comprometido como país, el ODS 4 señala que debemos “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”¹. La agenda de los ODS adopta como punto de partida la afirmación de que la educación es un derecho humano fundamental para todas las personas. En este marco, contempla una visión amplia y renovada sobre la inclusión y la equidad, y asume la educación como un proceso comprensivo que ocurre a lo largo de la vida.

La *inclusión* es un enfoque cuyo anhelo es asegurarles a todas las personas el derecho a una educación de calidad; por lo tanto, alude a una cuestión de justicia y de igualdad. Ello supone una nueva mirada de la educación, basada en la *diversidad*; es decir, en el reconocimiento de que las diferencias son inherentes a la naturaleza humana —al interior de cada individuo, entre individuos dentro de un mismo grupo y entre grupos de individuos— y en la certeza de que ese proceso enriquece la educación y la integración social. La inclusión, en consecuencia, no se refiere únicamente a la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como se concibió anteriormente. Es un movimiento más amplio, que, por un lado, incluye características como el género, la lengua, el grupo étnico y otras que nos hacen únicos; pero que, por otro lado, entiende que no son categorías inmutables: cambian en el tiempo y según los contextos. Asumir esta premisa exige transformar la organización, la cultura y las prácticas del sistema educativo y de las escuelas (Unesco 2007).

En una sociedad como la nuestra, con grados de desigualdad considerables, el tema de la inclusión está relacionado también con el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a una vida con bienestar. Una de las estrategias más adecuadas para reivindicar la diversidad —y, al mismo tiempo, reducir la desigualdad— descansa en la escuela como institución y en las políticas educativas como instrumento. En toda sociedad democrática, la escuela es una de las instituciones centrales como actor de y espacio para la inclusión social. Asimismo, la diversidad del conjunto de estudiantes se refleja también en una diversidad de escuelas; no tendría sentido relieves la inclusión de la diversidad desde un modelo único de escuela.

En el mundo rural, el rostro de la educación peruana es la escuela multigrado. Por esta razón, el Proyecto “Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú” (CREER), implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade) con el apoyo de Old Dart Foundation, tiene como objetivo mejorar los aprendizajes y las condiciones de bienestar en las escuelas rurales multigrado primarias castellanohablantes del Perú. En este marco se inscribe

1 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

el presente documento, que busca ofrecer un balance de la literatura internacional sobre la educación multigrado, así como compartir una actualización y análisis de la situación de los servicios rurales multigrado en nuestro país.

El documento está dividido en tres capítulos. En el capítulo uno revisamos investigaciones académicas y literatura internacional sobre educación multigrado. Así, en la primera sección de este capítulo damos cuenta del surgimiento y constitución de la escuela multigrado desde una perspectiva histórica. En la segunda presentamos los principales estudios e investigaciones sobre educación multigrado en países desarrollados, con el fin de determinar las posibilidades educativas que ofrece este entorno. En la tercera sección detallamos las ventajas de la educación multigrado. En las secciones cuatro y cinco exponemos las características y componentes fundamentales de la educación multigrado en áreas rurales, con especial énfasis en los aspectos pedagógicos del desarrollo curricular y de la evaluación de aprendizajes. Finalmente, en la sección seis describimos cuatro experiencias relevantes de educación multigrado en Colombia, México, Finlandia y la India.

El segundo capítulo aborda la educación rural multigrado en el Perú. Considerando los objetivos del Proyecto CREER, el marco de referencia es la educación multigrado monolingüe castellano, con énfasis en los aspectos pedagógicos. Ello no significa desconocer la inequidad que caracteriza al servicio educativo rural en nuestro país; por el contrario, partimos de reconocer una situación de desigualdad persistente que vulnera a quienes asisten actualmente a los servicios multigrado y no cuentan con las condiciones básicas a las que cada estudiante tiene derecho. La persistencia de estas condiciones nos demanda interpelarnos sobre la relevancia que el Estado peruano y las políticas educativas le han reconocido a la educación rural.

Para elaborar este segundo capítulo revisamos documentos normativos y de política, así como informes, materiales y balances de los programas e intervenciones en escuelas multigrado; también información estadística e investigaciones sobre el tema realizadas en el país. Es importante indicar que encontramos muy pocos estudios que incidan en los aspectos pedagógicos de la educación multigrado. De hecho, los aportes relevantes tienen más de quince años, lo que nos lleva a reafirmar la necesidad de promover más investigaciones que guíen los esfuerzos que se llevan a cabo para mejorar el servicio multigrado.

La información del segundo capítulo está organizada en cuatro secciones. En la primera damos cuenta del marco general en el que se instituyó la educación multigrado en nuestro país, cómo ha sido definida y las implicancias que esto conlleva. En la segunda sección describimos brevemente la evolución de la matrícula y del servicio multigrado en el Perú durante los últimos veinticinco años, lapso sobre el cual encontramos información disponible. En la sección tres detallamos las características del servicio multigrado, con énfasis en su heterogeneidad y complejidad; y debido a la relevancia de esta última variable, nos detenemos en los hallazgos de

las investigaciones que abordan el tema desde la dimensión pedagógica de las aulas multigrado. En la cuarta sección presentamos información sobre la situación educativa de las niñas y los niños que asisten a los servicios multigrado, dándole prioridad a aquella que usualmente no aparece en los estudios que abordan la escuela de los ámbitos rurales. En la sección cinco reseñamos las intervenciones sobre el servicio multigrado de parte del Estado, considerando los programas nacionales en los que se enmarcaron —como el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep), el Proyecto Educativo en Áreas Rurales (PEAR) y el Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)—; asimismo, los aplicados por iniciativa de la cooperación internacional y la sociedad civil. Luego, planteamos un análisis de los instrumentos normativos y de política actuales sobre el servicio multigrado.

Finalmente, en el tercer capítulo esbozamos los desafíos que enfrenta la educación multigrado en nuestro país y presentamos recomendaciones que resultan de lo analizado en el presente documento, con el propósito de contribuir a una toma de decisiones que permita mejorar de manera integral la educación multigrado y, por ende, los servicios que presentan esta característica, así como revalorar su concepción como una estrategia capaz de aportar al conjunto del sistema educativo peruano.

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN MULTIGRADO

La escuela multigrado presenta un desafío —pero también una oportunidad— para repensar los principios organizativos y fundamentos pedagógicos sobre los que se ha constituido la educación moderna, de modo que permitan garantizar el derecho a la educación. En efecto, su persistencia y el renovado interés que ha adquirido en los últimos años a partir de la preocupación sobre cómo abordan los docentes las diferencias al interior de las aulas, nos demandan explorar la perspectiva de su transferibilidad a otros contextos escolares. Para citar el proyecto emprendido por Abós: “El modelo de escuela multigrado, ¿es transferible a otro tipo de escuela?” (2014: 1), ¿es un modelo del que podamos aprender?

En este marco, en el presente capítulo describimos de forma breve las características de la escuela multigrado, junto con presentar los principales resultados de estudios e intervenciones en diversos países y regiones, con énfasis en los aspectos pedagógicos. Nuestro propósito es indagar en lo que se viene haciendo en otras realidades, comprenderlo y sugerir recomendaciones para mejorar las condiciones y procesos con que operan las aulas multigrado en nuestro país.

1.1. Aspectos fundamentales en el proceso de constitución de la escuela multigrado

La literatura le atribuye a *educación multigrado* definiciones y términos variados. Si bien hay discusión sobre los términos, es posible señalar que *multigrado* se refiere a aquella situación educativa que reúne en aula a estudiantes de diferentes grados y edades durante un periodo programado, generalmente a cargo de un mismo docente.

La educación multigrado está presente en países desarrollados y en países en desarrollo. Un elemento no menor, cuando decimos *escuela multigrado*, es que debemos tomar en cuenta que esta puede albergar dos situaciones: una primera, con todas las aulas multigrado; y una segunda, con solo algunas aulas con esa particularidad. No todos los sistemas educativos diferencian este aspecto que —como veremos más adelante— es relevante por sus implicancias pedagógicas.

Si bien la expresión *multigrado* es la más aceptada, existen diversos términos para referirse a dicha situación; entre los más recurrentes, *multigraduación*, *multinivel*, *agrupación vertical*, *agrupación de edades múltiples*, *clases mixtas*, *multiedad*.² En Latinoamérica también se usan distintos términos; así, mientras que en Argentina se habla de escuelas *plurigrado* (Terigi 2010), en algunas regiones rurales de Brasil se conocen como *classes multisseriadas* (Cardoso y Martins 2010).

2 De acuerdo con Little (2005: 11), la enseñanza de varios grados debe distinguirse de la enseñanza de “varias edades dentro del grado” que se produce cuando hay amplias variaciones de edad dentro del mismo grado. Esto es común en los países en desarrollo, donde la edad de ingreso a la escuela tiende a variar y donde la repetición de grados es común. Sin embargo, en Estados Unidos, donde la edad y el grado son más congruentes, los términos “multiedad” y “multigrado” a menudo se usan de forma sinónima.

Aun cuando, en general, los vocablos antes señalados tiendan a usarse de manera intercambiable, algunos autores (Cornish 2010, Hargreaves y otros 2001) sostienen que los términos *multiedad* o *agrupación vertical* usualmente se aplican a proyectos educativos con una apuesta filosófica y pedagógica de valoración por la diversidad, mientras que *multigrado* se referiría solo a servicios creados por razones de necesidad como una baja matrícula escolar. Blum y Diwan (2007), por su parte, señalan que en ciertas regiones de la India prefieren usar el término *multinivel*, en lugar de *multigrado*, para enfatizar que, más allá del grado que esté cursando cada estudiante, lo importante es identificar y monitorear sus aprendizajes en el nivel donde se encuentre.

La escuela multigrado tiene un recorrido histórico de larga trayectoria, y un origen casi coincidente con el surgimiento de la escuela moderna. La escolarización occidental se desplegó en espacios a cargo de un solo maestro que atendía a estudiantes de diversas edades, con textos proporcionados por él. La admisión y el avance académico se daban de manera informal (Ames 2002a, Kamel 2010, Little 2001, Pridmore 2007, Veenman 1995). Esto no solo ocurría en los países de occidente; las escuelas coránicas también constituyeron una forma destacada de escuelas multigrado (Kamel 2010).

A pesar de esta historia prolongada, la revolución industrial y la concentración poblacional en grandes ciudades llevaron a adoptar un modelo dividido por grados y edades, fuertemente influido por la división del trabajo en las nacientes industrias (Little 2001). Influyeron también las teorías cognitivas del aprendizaje infantil de Piaget, que subrayaron el papel de la maduración psicológica en el desarrollo cognitivo y definieron un esquema de etapas de desarrollo —relacionadas con la edad— vinculadas a la preparación para aprender. Ello supuso considerar que a una misma edad se corresponden más o menos iguales niveles de desarrollo; y que, por lo tanto, resulta más fácil dosificar de manera uniformizada los conocimientos, en un periodo determinado durante el cual se espera que todo el grupo de estudiantes los adquiera. Estas premisas fundamentaron el establecimiento del tratamiento monogradual de los planes de estudio de la escuela primaria; no obstante, se tendió a asumirlos de manera rígida e ignorando la dimensión cultural del desarrollo y el aprendizaje (Pridmore 2007, Santos 2006).

De esta manera, factores históricos y sociales particulares —junto con determinados planteos intelectuales— hicieron que el modelo monogrado se difundiera mundialmente durante el siglo XX, y se constituyera como referente y forma predominante de organización escolar en las grandes ciudades. Ello no ha sido óbice, sin embargo, para que las escuelas multigrado persistan; en diversas magnitudes, hoy se pueden encontrar en casi todas las regiones del mundo, no solo en países en desarrollo. Países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia o Irlanda tienen un grupo importante de escuelas multigrado, incluso en áreas urbanas; y, dados los grados de flexibilidad y autonomía que las caracterizan, son un referente como modelos pedagógicos innovadores.

En países como el nuestro, la escuela multigrado ha sido más bien una respuesta para proveer educación primaria a pequeños centros poblados distantes unos de otros —sobre todo en las áreas rurales—, con escaso número de estudiantes; y para responder, asimismo, a los limitados recursos presupuestarios de los gobiernos (Ames 2004). En este sentido, si bien la escuela multigrado surge como una respuesta a las circunstancias, no debemos obviar la consideración de que detrás hubo una determinada decisión política que se ha mantenido invariable. Quizás esto sea lo grave, porque se ha traducido en un abandono material de la escuela rural, así como en la progresiva pérdida de identidad y reconocimiento de la metodología multigrado. No obstante, si bien lo afirmado describe la situación general de la escuela multigrado en los países en desarrollo, no debemos perder de vista programas y propuestas que se han aplicado en diversas regiones con resultados positivos. A algunos de ellos nos referiremos más adelante.

1.2. Balance bibliográfico de la educación multigrado

Un conjunto significativo de estudios pone en evidencia que la escuela multigrado constituye un modelo viable, al igual que las de carácter monogrado, en países desarrollados. Uno de los primeros estudios es el de Pratt (1986), quien revisó 30 estudios experimentales realizados en Canadá y Estados Unidos entre 1948 y 1983. Pratt llegó a la conclusión de que el agrupamiento multigrado no presentaba un efecto positivo consistente sobre el rendimiento académico en comparación al monogrado, aunque sí respecto al desarrollo social y emocional de los estudiantes (Ballesteros y Ocampo 2016, Veenman 1995). Posteriormente, Miller (1990), basándose en el metanálisis de 21 investigaciones cuantitativas en Estados Unidos, y Veenman (1995), en 56 estudios, la mayoría en países desarrollados,³ no encontraron diferencias en el aprendizaje cognitivo y afectivo entre escuelas multigrado y monogrado.⁴

A estos estudios clásicos se suman otros más recientes que, retomando las conclusiones de las investigaciones antes señaladas, sostienen que el hallazgo de que la educación multigrado en los países desarrollados presenta los mismos resultados que la educación monogrado es limitado. Mulryan-Kyne (2005a, 2005b) afirma que es necesario realizar más investigaciones, dado que existen pocos estudios que brindan información rigurosa sobre la calidad de la enseñanza en los contextos multigrado.

3 Los estudios provenían de Australia, Burkina Faso, Canadá, Colombia, Estados Unidos, Finlandia, Alemania, Países Bajos, Pakistán, Reino Unido, Suecia y Togo.

4 Es interesante notar lo que señalan Proehl y otros (2013) sobre el estudio de Veenman, citando a Mason y Burns: que en sus conclusiones no habría considerado los sesgos de selección que hacen los directores o las directoras de las escuelas al asignar a sus mejores docentes y estudiantes a las aulas multigrado para “aliviar la carga docente”.

Uno de los esfuerzos más destacables en la investigación sobre la educación multigrado en países en desarrollo se configuró en el Instituto de Educación de Londres durante el periodo comprendido entre 1998 y 2005. El programa de investigación denominado "Learning and teaching in multigrade settings" se llevó a cabo en países como Perú, Sri Lanka, Vietnam, Ghana, Nepal y Grecia, entre otros. Los hallazgos más relevantes de los estudios son retomados a lo largo del presente documento (Ames 2002a, Berry 2001, Hargreaves y otros 2001, Little 2001, 2005, 2006, Pridmore 2007, Vithanapathirana 2010).

En los últimos años emerge un conjunto importante de estudios cuyo interés es indagar y profundizar en las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas multigrado, a través de metodologías mixtas con énfasis en aquellas de corte cualitativo. Sin embargo, como la literatura lo reconoce y recomienda, es un campo que requiere un número mayor de investigaciones, a fin de proporcionar una base confiable para la preparación de —y el apoyo a— los equipos de docentes multigrado. Se sabe que la enseñanza multigrado difiere de la enseñanza en un solo grado; pero todavía se conoce muy poco sobre su alcance y sus diferencias (Ronksley-Pavia y otras 2019).

Sin ánimo de ser exhaustivos, cabe citar el estudio de Mulryan-Kyne (2005) que explora las prácticas de agrupación de docentes en Irlanda, cuyos resultados muestran que emplearon una gama más amplia de formas de agrupación que lo sugerido por otras investigaciones, a través y al interior de las áreas curriculares; además, para la tutoría utilizaron los mecanismos de entre pares y entre edades y grupos de grados. Por su lado, el interesante estudio de Proehl y otros (2013) —que da cuenta de desafíos en la transición de una escuela monogrado a multigrado en Estados Unidos, dada una reducción de su matrícula—, si bien no encuentra mejoras en el desempeño académico, sí evidencia otros beneficios que se constatan en el proceso cotidiano de las aulas: los grupos de estudiantes son más propensos a ayudarse y presentan una mejor actitud para asumir responsabilidades y liderazgo; además, se registra una disminución de incidentes disciplinarios.

En la sistematización de Smit y otros (2015), basada en estudios sobre escuelas rurales de Austria, España, Finlandia y Suiza, los autores encuentran que las escuelas multigrado se caracterizan por hacer uso de actividades abiertas y orientadas a problemas y trabajos por proyectos, agrupamientos por edades mixtas, enseñanza por grados entre edades, así como de evaluaciones sustentadas en observaciones sistemáticas.

En otra escala, podemos mencionar la revisión sistemática de literatura sobre ventajas y desventajas de la educación multiedad que realizan Ronksley-Pavia y otras (2019) tomando como base 34 estudios llevados a cabo de 1997 al 2017. Estas autoras señalan que una limitación para extraer conclusiones de los estudios es la confusión en el uso de los términos multigrado y multiedad, además de su insuficiente contextualización,

lo que con frecuencia ha generado resultados contradictorios. Señalan que la investigación futura en este campo pasa idealmente por usar con mayor rigurosidad los términos y atender las particularidades de los contextos, puesto que debemos estar conscientes de que los aspectos pedagógicos y los enfoques curriculares tienen el potencial de ser tan diversos como las escuelas donde se implementan. No todas las escuelas que atienden a estudiantes con distintas edades en una misma aula son iguales; todas son comunidades diversas con necesidades diferentes.

De manera más específica, la revisión de Ronksley-Pavia y otras (2019) señala que hay un cierto acuerdo sobre el hecho de que los entornos multigrado o multiedad favorecen el desarrollo social y emocional de sus estudiantes siempre y cuando la escuela cuente con las condiciones adecuadas; asimismo, si hay un ambiente de enseñanza de calidad y una comunidad de apoyo. Lo que no es tan claro son las ventajas académicas y cognitivas: algunos estudios sugieren que no hay diferencias, otros menos evidencian resultados limitados, y otros sugieren una mejora en los contextos multigrado o multiedad. Finalmente, las autoras señalan que existen todavía pocas investigaciones sobre cómo adaptar y desarrollar el currículo —y los demás aspectos pedagógicos— para satisfacer las necesidades del sector estudiantil en los contextos particulares donde se ubican las escuelas que atienden a niñas y niños de distintas edades.

1.3. Ventajas de la educación multigrado: ¿qué dicen el punto de vista docente?

Si bien, como señalamos en el acápite anterior, aún se requieren estudios para hacer un balance más sistemático sobre los beneficios de la educación multigrado, existen algunos aspectos que desde ya merecen relevarse. Consideramos interesante presentar las ventajas definidas por grupos de docentes en el Curso-Taller de Estrategias Didácticas para las Escuelas Multigrado (Tlaxcala, México, 2016). Lo valioso de esta experiencia es que maestras y maestros, a pesar de enfrentar cotidianamente las dificultades que supone enseñar en escuelas multigrado —que, en México, al igual que en nuestro país, enfrentan situaciones de precariedad material—, así como las demandas de un sistema educativo enfocado en el modelo monogrado, logran distinguir y compartir los beneficios de la pedagogía multigrado. Además, el curso-taller se realizó en un espacio que también se podría denominar multigrado, en tanto que participaron docentes de todos los niveles y modalidades escolares⁵ (Rockwell y Rebolledo 2016). Es importante precisar que los aspectos que destacan coinciden en gran parte con lo que se encuentra en la literatura sobre el tema (ver el recuadro 1).

5 En México la forma multigrado está presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Recuadro 1

Ventajas de la estrategia multigrado

- Las escuelas multigrado permiten respetar el derecho de las niñas y los niños de recibir en sus lugares de residencia una educación gratuita con equidad y calidad.
- Propicia una mayor inclusión, particularmente de las niñas, de quienes apoyan la economía familiar, son migrantes o tienen necesidades especiales.
- Suele evitar la deserción y la repetición de grados. A la vez, permite integrar estudiantes en cualquier momento del año.
- Las escuelas multigrado fortalecen y propician una mayor integración de las familias y una mayor colaboración de padres y madres con las escuelas, y con sus comunidades y localidades; esto contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad personal y social.
- La estructura social de la escuela multigrado, con dos a cuatro docentes, permite y propicia un trabajo más colegiado y colaborativo entre docentes, algo que en las grandes escuelas se tiende a burocratizar.
- Cada pequeña escuela tiene ventajas propias, dada su ubicación, su personal y la relación que establece con las familias.
- Los maestros y las maestras de las escuelas pequeñas no pretenden tener un monopolio sobre todo el conocimiento especializado por asignatura o grado; intentan apoyarse en conocimientos de colegas y de madres o padres, y suelen buscar más información en diferentes fuentes. Pueden establecer cooperación entre escuelas cercanas para intercambiar ideas y consejos.
- Si el tiempo de cada docente —que es su recurso más valioso— se concentra en lo fundamental para la enseñanza, y si utiliza estrategias didácticas multigrado, será posible que contrarreste la dificultad de manejar la mayor diversidad en los grupos multigrado. Para lograrlo, es necesario que evite el desperdicio de tiempo en otras tareas y actividades, incluida la gestión burocrática.
- La estructura multigrado permite explorar estrategias pedagógicas innovadoras, particularmente en la agrupación de estudiantes, la elaboración de estrategias y materiales didácticos propios, y en la autonomía de cada estudiante.
- Si se combina en un grupo a estudiantes de dos grados consecutivos —como quinto y sexto— y si un mismo maestro —o maestra— permanece por lo menos dos años con el grupo, conocerá mejor a sus estudiantes. Además, quienes ya estuvieron durante un año con su mismo docente ayudarán a integrar a quienes ingresen en el siguiente año.

Adaptado de Rockwell y Rebolledo (2016: 17).

1.4. La educación multigrado en ámbitos rurales

Durante las últimas décadas, en las sociedades rurales se registró un conjunto amplio de transformaciones que dibujaron una nueva identidad, en un escenario diverso y complejo. En este marco, la escuela rural del siglo XXI enfrenta condicionamientos como el estar ceñida a una lógica de entender la educación “bajo el prisma de la racionalización centrada en el control, en la consecución del logro y en la competitividad y que plantea un modelo de escuela estandarizada en la que se prima la homogeneidad” (Abós 2014: 100).

Por otro lado, el contexto en el que se ubica la escuela rural en los países en desarrollo es desfavorable debido a la desigualdad socioeconómica que caracteriza a dicho entorno geográfico; es desfavorable también porque las regulaciones organizativas y pedagógicas —como las curriculares, los materiales educativos, la formación docente y los sistemas de evaluación— tienden a estar pensadas en el aula monogrado. Por ello, no es sorprendente que un alto número de docentes que enseñan en aulas rurales multigrado tengan actitudes negativas respecto al rol que desempeñan en dichos espacios (Greenfield 2011).

La disyuntiva no es sencilla, pues supone ubicar a la escuela multigrado como sujeto pasivo del sistema educativo o asumir una actitud crítica desde ella. No obstante, si partimos de que su función principal es formar ciudadanas y ciudadanos con conciencia de su situación respecto a la capacidad de participar en el proceso de su emancipación, podremos identificar los aportes de la escuela rural multigrado a una educación de calidad (Abós 2014). Un elemento que abona para que ello ocurra es que en los últimos años ha surgido un interés renovado por la metodología multigrado. El marco en el que se inscribe esta motivación se relaciona con las tendencias de modos de enseñanza centrados en cada estudiante. En esta línea se inscriben el sistema Montessori, las nociones defendidas por Dewey y la teoría constructivista, perspectivas que promueven la individualidad y la creatividad. A esto se le ha sumado en los últimos años el enfoque de educación inclusiva y de atención a la diversidad, que ha puesto la mira en las posibilidades que ofrece la metodología multigrado.

La escuela rural multigrado resulta un espacio para la innovación desde aspectos antes considerados limitaciones, pero que una mirada más detallada entiende como potencialidades que permiten prácticas pedagógicas dispuestas a asumir cualquier situación educativa (Santos 2011). Muchos elementos avanzan en esa dirección; uno de ellos, desde un punto de vista conceptual, es que la experiencia multigrado permite relativizar la tríada con la que se constituyó la pedagogía moderna, que —al establecer una correspondencia entre grado, edad y ciclo escolar— niega o esconde la diversidad que caracteriza a todo ambiente escolar (Santos 2006 y 2011, Terigi 2010), y que en gran parte explicaría el fracaso de la escuela en asegurar una educación de calidad para la totalidad de estudiantes.

Otra potencialidad del aula multigrado para el aprendizaje es que permite que sus estudiantes tengan un ambiente privilegiado para compartir espacios de aprendizaje con sus pares mayores; y que, al hacerlo, eso les representa desafíos cognitivos cercanos (Schmelkes 2019). A este proceso, Santos (2011) los denomina *circulación de los saberes*. Según este autor, el aula multigrado posibilita la interacción entre estudiantes en torno al saber, lo que implica romper las formalidades de los grados escolares para que los saberes fluyan sobre la base de criterios epistémicos más que psicológicos. En el mismo sentido,

Bustos (2010) menciona estos procesos como un ambiente de *aprendizaje contagiado*, en tanto que en el escenario multigrado alumnas y alumnos tienen contacto con contenidos inferiores y superiores de manera continuada, y esto constituye un beneficio para sus aprendizajes.

Abós (2014), por su lado, sostiene que la heterogeneidad y diversidad de la escuela rural constituye un espacio posibilitador de inclusión; que el medio geográfico donde se ubica es facilitador de un aprendizaje experiencial; y que el aprendizaje cooperativo es un recurso de apoyo a la individualidad. Asimismo, la autora señala que las metodologías activas que se inspiran en la perspectiva constructivista de autores como Piaget, Bruner o Vigotsky, y que asumen el aprendizaje como un proceso activo que se construye, permitirían que la escuela multigrado atienda con pertinencia y calidad la diversidad presente en sus aulas. De esta manera, en la escuela multigrado se busca favorecer el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo —con apoyo de materiales— y el interaprendizaje —con el trabajo cooperativo grupal— (Ames 2002a). Es importante subrayar que las metodologías activas deben impregnar todos los componentes pedagógicos, tales como las estrategias didácticas, los espacios, tiempos, recursos y procesos de evaluación.

Finalmente, no debemos perder de vista los aspectos culturales y sociales de la escuela rural. Estos demandan, por un lado, el uso de los saberes previos para lograr aprendizajes efectivos, y, por otro, un vínculo más estrecho entre escuela y comunidad.

1.5. Aspectos relevantes de la propuesta pedagógica rural multigrado

La investigación sobre metodología multigrado nos indica la necesidad de tomar en cuenta un conjunto de componentes básicos que deben articularse entre sí para garantizar su efectividad. Desde un punto de vista pedagógico, asumiendo que se han asegurado las condiciones básicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se cuenta con el apoyo de las instancias educativas en el ámbito local y regional, cabe destacar los siguientes elementos: adaptación del currículo a la situación multigrado y programación sobre esta base; producción de materiales pertinentes; estrategias de manejo de clase simultáneas y directas; formación docente; y evaluación de aprendizajes (Ames 2004, Rockwell y Rebolledo 2016, Unesco 2015).

A continuación, nos centramos en dos aspectos relacionados con los modelos de atención y organización curricular y evaluación de aprendizajes, que consideramos centrales para reflexionar y discutir sobre la educación multigrado en nuestro país. Cabe precisar que esta priorización responde también al hecho de haber encontrado información más detallada al respecto.

1.5.1. Modelos de atención a los grupos multigrado y organización curricular

Como hemos sostenido líneas antes, a pesar de la preeminencia del servicio multigrado, en la mayor parte de los países el sistema educativo se organiza en función del aula monogrado. En concordancia, el diseño de los currículos nacionales también responde a esa lógica (Pridmore 2007). La evidencia muestra que en el aula multigrado resulta difícil utilizar este currículo, en tanto que demanda una planificación para cada grado por separado (Brown 2010); además, su puesta en práctica supone que la jornada escolar no alcanzará para cubrir todos los contenidos establecidos, lo que resulta en una enseñanza ineficiente (Ames 2002a).

Estudios sobre prácticas en aulas multigrado realizados en diversos países⁶ distinguen cuatro patrones a partir de los cuales profesoras y profesores organizan el desarrollo del currículo y la forma de atención a los diversos grupos de estudiantes (Little 2005 y 2006, Pridmore 2007, Rockwell y Rebolledo 2016). Asumiendo uno o más de estos modelos, toman decisiones y llevan a cabo acciones para diferenciar las áreas curriculares, introducir los contenidos, organizar y definir las actividades para sus estudiantes, así como para definir los resultados que esperan de ellos (Little 2006). Detallamos a continuación cada modelo.

a) Cuasimonogrado. Este modelo es el más utilizado en los países en desarrollo. La dinámica que sigue el profesor —o la profesora— es enseñar de forma directa a cada grupo de estudiantes de un grado como si fuera un aula monogrado. Usualmente, provee tareas diferentes para cada grupo y divide su tiempo y dedicación a cada grado —equitativo o no, según lo que considere o lo requieran los grupos—. En este modelo, la planificación de las actividades y temas demanda mucho tiempo de preparación, y los momentos de espera de los grupos de estudiantes que no están recibiendo atención pueden ser significativos, sobre todo si se trata de un aula con más de dos grados (Little 2005, Rockwell y Rebolledo 2016). En Irlanda, un estudio encontró que incluso a docentes que tienen una buena formación, están motivados y cuentan con los recursos necesarios, les resulta difícil seguir esta lógica curricular de forma paralela con más de dos o tres grados (Pridmore 2007).

El patrón cuasimonogrado se basa en el modelo tradicional de contenido, que asume el currículo como un cuerpo de conocimiento por transmitir. Su uso limita la aplicación de estrategias que alientan a apoyarse mutuamente en tareas colaborativas de aprendizaje y tutoría entre pares de la misma edad o entre edades, algo que caracteriza a las aulas multigrado efectivas (Little 2005, Pridmore 2007). En el mismo sentido, desaprovecha el

6 España, Grecia, Finlandia, Reino Unido, Nepal, Perú, Sri Lanka y Vietnam.

potencial que ofrece el andamiaje⁷ en un espacio donde estudiantes de diferente género y diversas edades y habilidades aprenden y se apoyan, y pueden obtener buenos resultados (Berry 2001).

b) Programa curricular multianual por ciclos en lugar de grados. En este patrón, estudiantes de dos o más grados consecutivos trabajan a través de temas y actividades comunes, pero comienzan y finalizan el ciclo curricular en diferentes momentos. Si se trata de dos grados, por ejemplo, ambos aplican de manera conjunta el plan curricular correspondiente durante el ciclo escolar; y cuando este finaliza y empieza el nuevo, los grupos se reorganizan. Este modelo desafía las teorías sobre las etapas de desarrollo. Asume el aprendizaje como algo más abierto, menos rígido respecto a las correspondencias entre edad y desarrollo. Promueve el trabajo basado en proyectos —para integrar diferentes temas— y facilita la labor docente porque se desarrolla el currículo de solo un grado cada año para la mayor parte de las áreas curriculares; además, hay más tiempo para apoyar el aprendizaje, en tanto que no es necesario desplazarse constantemente de un grupo a otro (Little 2006, Pridmore 2007).

En países tan diferentes como España, Finlandia, Reino Unido, Nepal y Bután este modelo se emplea en todas las áreas curriculares, excepto en el desarrollo de habilidades básicas de lectura y matemática, que tiene lugar en clases monogrado (Pridmore 2007). Sin embargo, Mulryan-Kyne (2005), en su estudio sobre Irlanda, encontró que la mayoría de docentes utilizó distintos enfoques de agrupación, no solo el monogrado para enseñar las áreas curriculares referidas.

Por consiguiente, la autora llama la atención sobre la necesidad de investigar más la relación entre los diversos tipos de agrupamiento y el desarrollo de las áreas curriculares.

c) Estrategia individualizada centrada en materiales. En este modelo el currículo nacional se traduce en un conjunto de materiales seriados y graduados, como fichas, guiones o cuadernos de autoaprendizaje. Cada estudiante trabaja con estos materiales a su propio ritmo, con apoyo puntual de su docente. A través de las tareas de evaluación estructurada, incluidas regularmente en los materiales más estructurados, muestran sus progresos y se promueven de grado. El aprendizaje se construye en una triada que involucra la relación entre estudiante, materiales y docente. En este tipo de patrón organizativo las actividades grupales normalmente se reservan para las áreas relacionadas con el arte y el deporte. Una ventaja importante de este modelo es que, si un alumno o una alumna se ausenta de la escuela, al reincorporarse puede retomar su aprendizaje por intermedio de los materiales.

⁷ El andamiaje se entiende como un proceso que apoya y anima a cada estudiante a realizar una parte de la tarea que está dentro de su capacidad y luego recibir el apoyo de sus pares para completar el resto.

Un ejemplo de este modelo es el Programa Escuela Nueva de Colombia, que detallamos más adelante (Little 2006, Pridmore 2007).

d) Currículo común con actividades diferenciadas. Este modelo es conocido también como currículo en espiral. Supone organizar el currículo en ejes temáticos; es decir, se tratan los mismos temas con el conjunto de estudiantes, pero haciendo actividades diferenciadas y secuenciadas según los distintos niveles de aprendizaje. Los conceptos o ideas básicas que se enseñan en los grados inferiores se profundizan y amplían en los grados superiores. Esta forma de organización promueve la colaboración entre estudiantes con diferente progreso —que puede variar según área curricular— y, al mismo tiempo que facilita la organización de estrategias en las que todo el grupo de estudiantes trabaja y usa el tiempo de manera eficiente.

Si se trabaja con este modelo, y alumnas y alumnos participan en grupos de trabajo colaborativo y de aprendizaje entre pares, cada docente podrá cubrir el currículo que le corresponde, a la vez que podrá prestarle atención al proceso. Desde esta perspectiva, el currículo no se considera como algo físico, sino más bien como un proceso activo de interacción continua entre docentes, estudiantes y conocimientos. Este modelo se ha experimentado en distintas áreas curriculares, con buenos resultados en Bután, Nepal, Sri Lanka y Vietnam (Pridmore 2007, Vithanapathirana 2010).

A pesar de que en la práctica las profesoras y los profesores de aulas multigrado utilizan más de un modelo para organizar y adaptar el currículo monogrado, en los países en desarrollo la mayoría siguen la lógica del primer modelo curricular. Es decir, continúan enseñando al mismo tiempo a cada grado por separado. Ello supone, como afirmamos líneas antes, no solo que sienten que no les alcanza el tiempo para cubrir el currículo, sino que tampoco aprovechan la diversidad existente en el aula multigrado utilizando las posibilidades del andamiaje para crear situaciones de aprendizaje desafiantes e interesantes (Smit y otros 2015).

Más allá de que, como hemos observado en la presentación de los cuatro modelos, el cuasimonogrado pueda ser útil y necesario en algunos casos —como, por ejemplo, para la *adquisición* de la capacidad lectora—, es importante preguntarnos por qué no se usan los otros modelos que han mostrado efectividad para la enseñanza multigrado. Las razones parecen residir no solo en la falta de preparación docente sobre pedagogía multigrado, sino también en la manera como los mecanismos institucionales del sistema educativo invisibilizan el modelo multigrado: los materiales curriculares —textos escolares, cuadernos de trabajo, exámenes y test— y las capacitaciones siguen una lógica monogrado.

En este marco, de acuerdo con Little (2005), no resulta razonable esperar que quienes ejercen la docencia en aulas multigrado tomen la iniciativa y asuman la tarea de adaptar el currículo nacional monogrado. Es necesario que la instancia educativa central o regional se arroge la tarea de adaptarlo al contexto multigrado, en un esquema básico que cubra todas las posibles combinaciones de grados, o las más frecuentes según la realidad de cada país.

Es interesante la experiencia de Vithanapathirana (2010) en Sri Lanka: un grupo de expertos y docentes reorganizó el currículo y organizó sesiones para impulsar una enseñanza multigrado distinta al enfoque "cuasimonogrado" que se utilizaba. El trabajo de adaptación del currículo se acompañó con estrategias de capacitación, elaboración de materiales de autoaprendizaje y módulos de formación a distancia para la enseñanza multigrado. La intervención no solo logró resultados positivos en el desempeño estudiantil, sino que también mejoró la actitud negativa del equipo docente hacia la enseñanza multigrado. En efecto, cuando las profesoras y los profesores se dieron cuenta de la conveniencia de adoptar un enfoque integrado con toda el aula, con la posibilidad de hacer actividades según los niveles, y que ello facilitaba su trabajo, gradualmente cambiaron sus percepciones y mostraron una mejor disposición para modificar su enseñanza.

Pridmore (2007) propone un plan interesante para la adaptación del modelo curricular monogrado a una lógica multigrado con distintos formatos. El autor señala, además, algunos elementos que favorecerían una apropiada adecuación curricular al contexto multigrado, así como su institucionalización. El primer elemento se refiere a un trabajo de sensibilización de docentes, para que tomen conciencia de la diversidad que caracteriza a sus estudiantes, y de que esta diversidad reclama procesos de diferenciación para atender las particularidades. Toda aula es diversa. Incluso en un aula monogrado, cada estudiante presenta características particulares; por ejemplo, en su nivel de aprendizaje.

El segundo elemento llama la atención sobre la necesidad de que las unidades de currículo tengan una visión más abierta y flexible acerca del currículo nacional. Esto es, que no solo permitan, sino que también promuevan que las profesoras y los profesores de aulas multigrado cambien la secuencia de las unidades prescritas para una lógica monogrado, y que puedan variar la duración de las sesiones para responder de forma más pertinente a las necesidades de sus estudiantes. Ello también supone adaptar el modelo de evaluación a uno más pertinente para el contexto multigrado. Finalmente, puesto que la concreción curricular en aula requiere soluciones concretas y prácticas, Pridmore (2007) recomienda cambiar el perfil de los expertos curriculares para que, además de conocer sobre los aspectos pedagógicos, tengan experiencia en docencia multigrado.

1.5.2. Evaluación de los aprendizajes

Si bien el enfoque de evaluación formativa —entendida como un proceso situado, abierto y dinámico, que sirve para obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones de mejora— es transversal al sistema en su conjunto, el aula multigrado requiere complementar este enfoque con una propuesta de evaluación acorde a sus particularidades organizativas y didácticas. En términos de Abós y Boix, una propuesta pedagógica multigrado implica un modelo de evaluación que incluya “una gran variedad de procedimientos, instrumentos y agentes de evaluación que se adapten a distintas capacidades, niveles, intereses y posibilidades de expresión de los alumnos” (2017: 42).

Sin embargo, uno podría plantearse que las aulas monogrado también necesitan asumir ese modelo, puesto que en toda aula se encuentran niñas y niños con diferentes características y expansión de sus capacidades. Entonces, ¿qué sería lo realmente específico de la evaluación del aula multigrado? En la literatura revisada no hemos encontrado propuestas integrales para esta área que, al parecer, todavía se encuentra en desarrollo y demanda más estudios; pero sí hemos hallado aspectos pertinentes que podrían considerarse en el análisis y que indican que la evaluación formativa es particularmente relevante en los contextos de multigraducción.

En primer lugar, encontramos que el hecho de que las aulas multigrado se encuentren mayoritariamente en áreas rurales, y que tiendan a albergar poblaciones con una matriz cultural distinta a la hegemónica, tiene implicancias que deben ser tomadas en cuenta en la orientación de la evaluación. En los últimos años, en el marco de una visión de justicia y equidad educativa, se ha generado una perspectiva que señala que la evaluación se debe abordar desde una dimensión sociocultural, y no solo técnica (Klenowski y Gertz 2009, Smith 2016). En este sentido, si bien es difícil sostener que las evaluaciones pueden ser completamente imparciales desde el punto de vista cultural, es imprescindible que la evaluación en las aulas rurales aborde y problematice los aspectos de idioma, contenido cultural y secuencia de desarrollo, así como los marcos, contenidos e interpretaciones sobre sus resultados. Es necesario asegurar que la selección de los contenidos a evaluar brinde oportunidades para los diferentes grupos de estudiantes que participan en ella.

La intención de aplicar una evaluación culturalmente justa permite sortear interpretaciones que tienden a mostrar el desempeño de estudiantes rurales desde el déficit; esto, al menos para que quede explícito que cuando no se logra un determinado aprendizaje podría deberse a que el estudiante no ha tenido la oportunidad de conocer un contexto de evaluación particular (Klenowski y Gertz 2009). Ahora bien: ello supone que cada docente conozca las formas de conocer y ser de sus estudiantes y modifique la experiencia de aprendizaje, para que participe y se comprometan con ellos (Klenowski

y Gertz 2009, Smith 2016). De acuerdo con Smith (2016), la evaluación que se adapta y responde a las necesidades y características de un alumno —en lugar de enfocarse en sus déficits— es esencial para descolonizar el sistema educativo. Una evaluación con perspectiva cultural es formativa y promueve el aprendizaje, en tanto que se centra en aquello que ese estudiante requiere para tener éxito, en lugar de detenerse en lo que no puede hacer. La evaluación formativa se basa en que las alumnas y los alumnos pueden lograr resultados; y la retroalimentación puede verse como un avance, en el sentido de que debe apuntar a acercar a cada estudiante al resultado del aprendizaje. Cuando el currículo es significativo para un estudiante, este puede participar plenamente en su aprendizaje y trabajar para mejorar.

En segundo lugar, Abós y Boix (2017), retomando los trabajos de Ellis y otras (1981) y de Vygotsky (1985), sostienen que si bien en toda aula se debe desarrollar una propuesta de evaluación formativa, en el aula multigrado ciertas condiciones tienen un valor pedagógico —en tanto que aumentan la probabilidad de que cada estudiante aprenda de manera activa e integral— y facilitan el uso de formas de evaluación más pertinentes con la atención de la diversidad presente en dichas aulas. Entre estas condiciones cabe citar, por un lado, el hecho de que niñas y niños prefieren interactuar con sus pares de diferentes edades en lugar de hacerlo con los de su misma edad; y, por otro, que esta heterogeneidad aumenta la motivación, lo que en el aula se traduce en una mayor participación activa. Adicionalmente, enfatizan la relevancia de la mediación entre pares en los procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, en la misma dirección que las autoras antes mencionadas, Hargreaves (2001) afirma que el aula multigrado constituye un espacio favorable para una evaluación formativa, es decir, que busque mejorar el aprendizaje. La heterogeneidad y el menor número de estudiantes del contexto multigrado alienta al profesor o la profesora a reconocer las diferencias individuales en el aprendizaje, en contraste con el aula monogrado, donde se tiende a asumir que hay un mismo nivel de aprendizaje. Si un docente es capaz de reconocer las diferencias individuales en el aprendizaje, esto se convierte en un enfoque y, por lo tanto, las estrategias para el aprendizaje pueden mejorarse más fácilmente. De acuerdo con la autora, algunas estrategias para promover la evaluación en el aula multigrado son facilitar la responsabilidad individual del aprendizaje; desarrollar capacidades para que cada estudiante evalúe a sus pares, en una lógica de cultura de aula de retroalimentación constante; y utilizar tareas de evaluación con un potencial significativo para el aprendizaje.

Consideramos importante dar cuenta, finalmente, de dos estudios sobre prácticas de evaluación en escenarios multigrado: el de Smit y otros (2015) y el de Abós y Boix (2017). El primero sistematiza una investigación en escuelas rurales de Austria, España, Finlandia y Suiza, con las facilidades necesarias para operar y cuyos docentes muestran un buen desempeño. Allí, Smit y otros (2015) encuentran que el enfoque de evaluación

en aulas multigrado —o, como ellos las llaman, de *edades mixtas*— se orienta hacia el progreso individual, se centra en observaciones sistemáticas y personales, y tiene una documentación detallada de registro. En efecto, señalan que, para retroalimentar a estudiantes de aulas multigrado, su docente debe conocer dónde se encuentra cada cual en el proceso de aprendizaje, y que para ello requiere observar y recopilar evidencias de su progreso. Además, debido a la propia organización del aula multigrado y a la demanda de un uso eficiente del tiempo, es necesario que ese docente implemente actividades abiertas que consideren agrupamientos interedades que permitan el aprendizaje y la evaluación simultáneos; así como que sus estudiantes apliquen cotidianamente procesos de autoevaluación y evaluación por pares, lo que implica que se hagan más responsables de su propio aprendizaje.

El segundo estudio del que queremos dar cuenta —el de Abós y Boix (2017)— es uno de los pocos que indaga de manera específica en las prácticas de evaluación de aprendizajes en aulas multigrado, y lo hacen mediante entrevistas estructuradas que mantienen con docentes. Las autoras investigan con una premisa: las aulas multigrado constituyen el escenario propicio para emplear estrategias pedagógicas activas que impliquen propuestas alternativas de evaluación. En este marco, se basan en entrevistas con docentes que usan en mayor medida metodologías activas y participativas.

Los resultados del estudio de Abós y Boix (2017) muestran que los profesores y las profesoras emplean una variedad de instrumentos de evaluación, aplican evaluaciones frecuentes y usan mecanismos de autoevaluación y coevaluación, la mayor parte entre estudiantes del mismo grado. Sin embargo, en los dos últimos casos no hay un propósito pedagógico de la valoración del aprendizaje: en el primero se trata más bien de una respuesta al reducido número de estudiantes; y en el segundo, a un recurso de orden práctico que les permite atender a los diversos grupos. La investigación también encuentra que la evaluación se basa en la dinámica tradicional pregunta-repuesta, en la cual cada estudiante se esfuerza por identificar las señales de aprobación o desaprobación que va mostrando su docente hasta alcanzar la repuesta que él —o ella— espera. Santos y Viola (2014) señalan que el contexto multigrado es propicio para construir una cultura de la pregunta que contribuya a que la evaluación cumpla su objetivo de que alumnas y alumnos reflexionen y construyan sus conocimientos. Una interrogante muchas veces funciona mejor que una respuesta como evidencia del aprendizaje de un saber o conocimiento; y en la puesta en común —actividad frecuente en las aulas multigrado—, si las compañeras y los compañeros plantean preguntas, ello obliga a quien está exponiendo a reconstruir su discurso, con lo que desarrollará su pensamiento. Esto también permite que su docente no tenga el monopolio de las preguntas.

En resumen, en la investigación de Abós y Boix (2017) la evaluación no presenta un carácter continuo, en tanto que se centra más en una lógica de resultados que de proceso. Profesores y profesoras continúan siendo actores principales de la evaluación y se centran en determinados momentos vinculados a la acreditación institucional de los aprendizajes. De esta manera, llevan a cabo sus prácticas evaluativas en una suerte de doble registro entre la evaluación auténtica que realizan cotidianamente y la evaluación *institucional y formal* que les demandan. Esto en gran parte se explica porque las evaluaciones institucionales no cumplen la función de ser evaluaciones de proceso, debido al creciente peso que han ido tomando las evaluaciones estandarizadas, así como por las expectativas de los padres de familia, que presionan por el uso de instrumentos tradicionales como los exámenes escritos.

1.6. Experiencias internacionales de educación rural multigrado⁸

En el ámbito internacional hay un conjunto amplio de experiencias de educación multigrado emprendidas por diversos países y regiones. Ciertamente, no siempre han sido documentadas o sistematizadas, y tampoco han contemplado evaluaciones sólidas que permitan conocer sus resultados. Gran parte de la información y el conocimiento que han producido se distribuye de manera informal o permanece en instancias gubernamentales (Farrel Manion, y Rincón-Gallardo 2017). Sin embargo, se puede afirmar que la mayoría se centran, entre otros aspectos, en adaptaciones curriculares e innovaciones didácticas, en la elaboración de materiales para estudiantes y docentes, en estrategias de formación docente —como el acompañamiento pedagógico— y en proporcionar soporte institucional para los servicios multigrado mediante mecanismos como las redes rurales.

En los acápites siguientes presentamos el caso de Escuela Nueva de Colombia, el modelo Dialogar y Descubrir de México, y el modelo rural de Finlandia, que seleccionamos sobre la base de criterios como su funcionamiento en áreas rurales, la integralidad de su propuesta, el hecho de estar bien documentados, su permanencia en el tiempo y su aproximación a una pedagogía alternativa. Si bien los programas que muestran buenos resultados en ciertos contextos no necesariamente se replican cuando se llevan a otros escenarios, identificar sus fundamentos, características y estrategias puede aportar elementos de reflexión y análisis para mejorar la educación multigrado en nuestro país.

8 En el anexo 1 ofrecemos un listado de páginas web de redes sobre educación multigrado.

Colombia: modelo Escuela Nueva

El modelo Escuela Nueva (EN) es la experiencia de atención a los servicios multigrado más influyente de la región, y la de mayor permanencia. En efecto, se ha aplicado o ha servido de inspiración en Brasil, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Panamá, Perú y República Dominicana, así como en países de otros continentes: India, Timor Oriental, Vietnam y Zambia. En una de las últimas evaluaciones de la EN, que se realizó en Vietnam en 2017, se encontraron impactos positivos en habilidades cognitivas y no cognitivas de niñas y niños de tercero a quinto de primaria, en comparación con sus pares del grupo de control (Parandekar y otros 2017).

El Programa EN se inició a mediados de la década de 1975 en el Ministerio de Educación de Colombia. Comenzó como un proyecto piloto en las zonas de Santander, Boyacá y Cundinamarca, y gracias a sus resultados escaló a estrategia nacional hasta llegar a implementarse en más de 20 000 escuelas rurales en 1991, e involucrar a cerca de 40 000 docentes y un millón de estudiantes. El Ministerio lo asumió como una estrategia para universalizar la educación primaria rural, y mejorar su calidad y efectividad (Colbert 2019). Según los resultados del Primer Estudio Regional Comparativo, durante esa etapa, gracias a la EN, Colombia fue el único país latinoamericano donde los estudiantes de escuelas rurales presentaban un desempeño mayor que sus pares en escuelas urbanas (Farrel y otros 2017, McEwan 1998 y 2008, Unesco 2000).

A mediados de la década de 1990 el Programa EN se empezó a debilitar debido a la descentralización administrativa del servicio educativo colombiano, la reestructuración del Ministerio de Educación, la disolución de los equipos regionales y el traslado de docentes capacitados a las zonas urbanas, entre otros factores. En este marco, con el fin de contribuir desde la sociedad civil y con la experiencia ganada, el equipo que diseñó el Programa creó la Fundación Escuela Nueva (FEN) para promover su internacionalización y continuar con la expansión del modelo. A partir de entonces, adaptaron el modelo a otros escenarios —urbanos— y poblaciones —niñas, niños y jóvenes desplazados—, tales como Escuela Activa Urbana, Círculos de Aprendizaje-ENA y Círculos para ENprender, Comunidad de Práctica y renueva campus virtual.⁹

Si bien en los últimos años el Programa EN se ha diversificado, cabe anotar que la propuesta original dirigida a escuelas rurales multigrado considera cuatro componentes (McEwan 1998 y 2008, Torres 1996). Es importante anotar también, dada su amplia difusión, que el Programa Nueva Escuela Unitaria de Guatemala, inspirado directamente por EN de Colombia, a la que siguió fielmente y que se implementó en el periodo 1993 a 1996,

⁹ Los desarrollos actuales se pueden revisar en la página web de la FEN: <https://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/mision-vision.html>

consideró los mismos cuatro componentes, aunque su escala fue mucho más limitada (Rodríguez y otros 2007). Detallamos estos componentes en los párrafos que siguen:

a) Curricular. Este es el componente clave del modelo EN y sobre cuya base se articulan los otros tres. Los elementos del componente curricular son la metodología activa, las guías de autoaprendizaje, el gobierno escolar, la promoción flexible, los rincones de trabajo y la biblioteca escolar.

Las *guías de autoaprendizaje* del modelo EN constituyen la herramienta central de la estrategia pedagógica, pues, lejos de ser solo un apoyo para el docente, en realidad orientan las acciones de docentes y estudiantes. Las guías están organizadas por áreas y niveles —a partir de segundo grado— y contienen indicaciones detalladas sobre cómo utilizarlas, con lo cual los estudiantes puedan avanzar a su propio ritmo, liberando tiempo para el docente.

EN cuenta con mecanismos de *promoción flexibles*, distantes de la escuela convencional. Cada estudiante es promovido al nivel siguiente conforme avanza con sus aprendizajes, que responden más a una lógica modular. Igualmente, si acaso un niño o una niña tuvo que retirarse por alguna razón, puede retomar su proceso de aprendizaje en cualquier momento.

En cada aula se organizan los *rincones de trabajo* con materiales de la comunidad y elaborados por estudiantes de la propia escuela. Se busca, además, que el medio natural funcione como el principal proveedor de recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela cuenta con una *biblioteca* que posee al menos setenta textos, y se promueve el uso de todos sus espacios como útiles para el aprendizaje.

El gobierno escolar, instancia de organización elegida por las alumnas y los alumnos, es otro elemento clave de la propuesta de EN. Con este mecanismo se busca involucrarlos en la cogestión de la escuela, y proveerlos de una experiencia concreta en las actitudes y prácticas que requiere la vida democrática.

b) Capacitación docente. El modelo EN asume que los integrantes del equipo docente cumplen una función tanto de facilitadores con sus estudiantes como de promotores de la relación con la comunidad. Para asegurar el cumplimiento de ambos roles, EN lleva a cabo acciones de formación de docentes. La capacitación inicial es en talleres secuenciados, con intervalos de tiempo para que en ese lapso apliquen en sus escuelas aquello que aprendieron. La formación continua —actualización y perfeccionamiento— se realiza, en cambio, en espacios llamados microcentros rurales, donde confluyen grupos de 10 a 15 docentes de comunidades cercanas, y en los que se comparten experiencias y prácticas entre pares.

c) Administrativo. El diseño del modelo es altamente descentralizado; por lo tanto, es esencial el compromiso del equipo de gestión administrativa con los propósitos del mismo. Igualmente, descansa en la labor estudiantil para asumir la responsabilidad en ámbitos de los proyectos como el manejo de la resolución de conflictos y de la biblioteca.

d) Relación escuela-comunidad. El modelo busca que la escuela se convierta en un núcleo integrador de la comunidad. En concordancia, promueve la participación de madres y padres de familia en las actividades escolares, al mismo tiempo que la escuela también se involucra en las acciones de la comunidad para mejorar las condiciones de vida de su población.

Es importante anotar, asimismo, ciertas debilidades del modelo EN. Algunas están relacionadas con el diseño mismo, como es el caso de las guías de autoaprendizaje. Se señala que estos materiales no se han adaptado a los nuevos enfoques curriculares y que no siempre presentan una contextualización adecuada a la realidad rural. Del mismo modo, el programa no asegura que cada docente cuente con la capacitación requerida para aprovechar sus contenidos y actividades, y para adaptarlos a los contextos de sus escuelas. Una de las mayores debilidades del programa es el vacío sobre la enseñanza de la lectoescritura, pues no se han creado guías para el primer grado de primaria (McEwan 2008, Quintero y Figueiredo de Sá 2018, Suárez y otros 2015, Torres 1996).

Los otros aspectos que la literatura señala como debilidades del modelo de EN están relacionados con los costos que supone el crecimiento de la escala en la implementación —y que son comunes a distintos tipos de programas—, como el hecho de que no todos los componentes se ejecutan con el mismo énfasis en las escuelas intervenidas; sobre todo, la formación docente.

México: modelo de educación comunitaria Dialogar y Descubrir (Conafe)

Este modelo resulta interesante por su enfoque comunitario, el único de su naturaleza que ha logrado institucionalizarse en la región latinoamericana. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) es una instancia pública descentralizada que administra directamente los servicios educativos de localidades rurales e indígenas con menos de 2500 habitantes, que registran un alto grado de marginación social y con una matrícula que permita integrar grupos de entre 5 y 29 niñas y niños (Juárez 2017, López y Santaro 2019).

Las características del modelo de educación comunitaria están definidas por tres componentes principales:

- a) el servicio educativo lo llevan a cabo jóvenes con estudios de educación media superior¹⁰ que viven en la misma región de los servicios educativos;
- b) la comunidad participa en el proceso de instalación y mantenimiento del servicio; y c) posee una propuesta curricular basada en la atención simultánea de niñas, niños y jóvenes de distinta edad mediante contenidos y actividades que pretenden vincular saberes comunitarios y académicos.

La condición multigrado establece tres ciclos en lugar de seis grados. Cada ciclo comprende dos grados. Sobre la base de esta estructura se organizan los contenidos, actividades y estrategias de trabajo que impulsan la investigación e incorporación de aspectos de la vida de la comunidad. El modelo supone que estudian juntos durante el paso por cada nivel.

El currículo está estructurado por áreas, unidades, temas, clases y actividades de recuperación de saberes previos, de problematización, de socialización y de puesta en práctica, así como por una sesión final de evaluación. El programa cuenta con materiales específicos, un manual que indica al docente cuándo recurrir a los libros de texto, a los ficheros de actividades o juegos, o a la biblioteca del aula, e incluso cuando el alumno o la alumna debe utilizar su cuaderno para reforzar su aprendizaje.

Algunas limitaciones registradas en el modelo Dialogar y Descubrir indican que pone escasa atención al dominio de los contenidos por parte de las profesoras y los profesores. Este es un aspecto importante, ya que regularmente las figuras educativas provienen del mismo entorno al que pertenecen sus estudiantes; y por ello, es altamente probable que también hayan transitado por servicios educativos rurales públicos, con resultados educativos más bajos que los obtenidos por el resto en las evaluaciones nacionales.

Respecto al trabajo multigrado, resulta necesario revisar la congruencia de la metodología multigrado con formas homogéneas de evaluación —como los exámenes bimestrales nacionales que se aplicaban en México—, ya que se pone en tensión al instructor cuando quiere responder a tales demandas, y pierde la centralidad en los desempeños y la atención de las necesidades específicas de sus estudiantes.

El nuevo modelo educativo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, denominado ABCD, aplicado en el 2016, busca mejorar las limitaciones mencionadas; y, sobre todo, aprovechar las condiciones extremas de diversidad en el aula —edades, grados, experiencias de vida, necesidades— para desarrollar capacidades. El diseño del modelo identifica los temas que tienen continuidad en todo el trayecto de la educación básica

¹⁰ La educación media superior es conocida como bachillerato o preparatoria. Es el nivel educativo que se estudia después de la secundaria. Se imparte en tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, los dos primeros preparan a los estudiantes para ingresar a la educación superior, y el último para su inserción en el mercado laboral.

para establecerlos como prioritarios, porque aseguran la continuidad del aprendizaje. Los organiza en campos y ámbitos de desarrollo. Sin embargo, se conservan los campos formativos nacionales. Para cada campo formativo se establecieron trayectos de aprendizaje con diferentes niveles de profundidad —desde el inicial hasta el avanzado—, en función de los cuales se conformaron las unidades de aprendizaje autónomo con desafíos apropiados a los niveles de aprendizaje; y se están elaborando materiales autoinstructivos.

Modelo rural de Finlandia

En Finlandia, aproximadamente entre 25 y 35% de las escuelas, incluidas las urbanas, trabajan con una lógica de grupos multigrado. Esto les ha permitido introducir innovaciones pedagógicas relevantes (Rockwell y Rebolledo 2016). Asimismo, cerca de 30% de las escuelas del país nórdico se consideran rurales, en las cuales estudian 7% de los alumnos. Es importante tomar en cuenta, sin embargo, que Finlandia se caracteriza por tener una situación favorable en términos de bienestar económico y social, lo que facilita la tarea educativa. Casi la totalidad de la oferta educativa es pública e incluye servicios gratuitos de alimentación, transporte, libros y materiales; además, las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad están integrados en las escuelas regulares (Juárez 2012).

Destacamos a continuación las principales características de la propuesta multigrado finlandés (Hyyry-Beihammer y Hascher 2014, Smit y otros 2015). En primer lugar, gran parte del modelo descansa en el rol docente; es decir, en la formación y capacitación docente que se brinda en las universidades, con reconocidos estándares de exigencia. La generalidad de docentes que trabajan en escuelas multigrado posee una buena preparación y desempeño; no obstante, hay un criterio de asignación de docentes más experimentados a los primeros grados.

Adicionalmente, las escuelas multigrado reciben apoyo y visitas de docentes itinerantes y especialistas de las áreas curriculares de educación artística, física, computación e inglés; así como de entendidos en bibliotecas y atención a estudiantes con discapacidad. Tales docentes tienen asignado apoyar a un conjunto de escuelas multigrado próximas. Las escuelas también cuentan con el apoyo de asistentes escolares, padres y madres de familia que han seguido sesiones de preparación pedagógica y que ayudan en la atención con los subgrupos que se forman en las aulas, mientras la profesora o el profesor atiende de manera directa a estudiantes que lo necesitan. Por último, mensualmente las escuelas rurales reciben la visita de bibliotecas itinerantes (buses).

La educación finlandesa es descentralizada. Las escuelas tienen un margen de acción y decisión en aspectos centrales como, por ejemplo, la contratación de docentes. En ese marco de descentralización, si bien Finlandia cuenta con un currículo nacional, en este solo se establecen los contenidos y parámetros mínimos curriculares que deben cumplir las escuelas, pues se promueve la contextualización y adaptación, sobre todo en las multigrado. Además, cada docente tiene a su disposición un conjunto de materiales especializados para el aula multigrado —libros de textos, cuadernos de trabajo, juegos didácticos, software educativo, etcétera—, que puede seleccionar en función de lo que se adapte mejor a las características de sus estudiantes.

Finalmente, la gestión de las escuelas multigrado es apoyada por un director —o directora— que está a cargo de las funciones directivas en un conjunto de escuelas multigrado cercanas, en una lógica similar a la experiencia de redes rurales implementadas en algunas localidades de nuestro país.

1.6.1 Programas que se basan en adaptar la enseñanza al nivel de aprendizaje

En los últimos años se han aplicado programas de intervención que, si bien no están diseñados especialmente para las aulas multigrado, proporcionan lecciones sobre qué estrategias podrían funcionar en un entorno diverso y heterogéneo. Estos programas se basan en adecuar el proceso de enseñanza a los niveles reales de aprendizaje de las niñas y los niños de educación primaria —dejando de lado transitoriamente la organización basada en el grado—, con el propósito de que logren desarrollar sus habilidades básicas.

La enseñanza o instrucción se genera en estos programas con distintas estrategias, que se emplean durante o después de la escuela; que están lideradas por docentes o por voluntarios comunitarios; o que se aplican a través de medios tecnológicos (J-PAL 2019). En países como Chile, India, Kenia y Estados Unidos se han implementado programas con este enfoque. En un análisis de J-PAL basado en 13 evaluaciones aleatorias y 27 estudios, para los cuales cuenta con información de costos, dichos programas presentaron resultados positivos en el incremento de puntajes en las pruebas de rendimiento y estuvieron entre los más rentables (J-PAL 2019).

De estos programas, el más conocido es el llamado Enseñar en el Nivel Correcto —TaRL, por sus siglas en inglés (Teaching at the Right Level)—, promovido por Pratham, una organización no gubernamental de la India, también conocido como CAMaL, “actividades combinadas para el aprendizaje maximizado”. Originalmente, este método se diseñó con el propósito de nivelar a niñas y niños que no habían logrado desarrollar habilidades básicas a pesar de haber completado de tres a cinco años de escolaridad. En las dos

últimas décadas el diseño ha ido mejorando y se ha diversificado. Lo implementan tanto voluntarios comunitarios como docentes; en ambos casos, los instructores, con el apoyo de mentores, son capacitados sobre cómo usar los materiales y las técnicas interactivas.

TaRL es quizás el programa que más evaluaciones rigurosas ha tenido en los últimos años. Dichas evaluaciones —aplicadas a sus dos estrategias de implementación: con miembros del personal o voluntarios de Pratham y con docentes de las escuelas— han sido llevadas a cabo por el Laboratorio de Acción contra la Pobreza Abdul Jameel (J-PAL). En la evaluación en Haryana, India, se encontró que la estrategia implementada por docentes mejoró los puntajes de comunicación en 0,15 desviaciones estándar; y en Uttar Pradesh, en los campamentos de aprendizaje dirigidos por voluntarios, los puntajes de matemática y comunicación se incrementaron en 0,61-0,70 desviaciones estándar (Banerjee y otros 2016).

El Programa TaRL¹¹ tiene un conjunto de elementos básicos que se caracterizan por evidenciar cambios y por el uso eficiente de los recursos disponibles. A continuación, detallamos estos elementos:

- a) A través de una herramienta simple —generalmente oral— se evalúa a cada estudiante en lectura y matemática, para conocer su nivel de aprendizaje.
- b) Se establecen metas claras y fáciles de entender por estudiantes, madres y padres e instructores; por ejemplo, leer con fluidez y comprensión, reconocer los números, resolver operaciones.
- c) Niñas y niños reciben la instrucción agrupados por su nivel de aprendizaje, en lugar de hacerlo por edad o grado. El número de grupos depende del número de docentes o facilitadores disponibles en la escuela. Así, en los servicios unidocentes, un docente se encarga de todos los grupos. Las sesiones generalmente se realizan cada día, con una duración de dos a tres horas, durante cuatro a seis meses.

Luego de que estas niñas y niños han alcanzado las metas, continúan con el currículo regular.

- d) La maximización del aprendizaje se procura a través de la combinación de una variedad de actividades. Algunas son similares para todos los grupos; otras, específicas para cada grupo. La efectividad del método se basa en distanciarse de la organización usual por grado y moverse hacia la organización por nivel de habilidad.
- e) El proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en materiales pertinentes, de bajo costo y contextualizados, dirigidos individualmente, a toda la clase o a docentes e instructores.

¹¹ La información para esta sección está tomada de Banerjee y otros 2016 y de <https://www.pratham.org/about/teaching-at-the-right-level/>

- f) El método prevé una organización solvente de tutoría y apoyo in situ para docentes, con el fin de proporcionarles retroalimentación sobre posibles ajustes al programa y para intercambiar los retos de la implementación y de la planificación del futuro.
- g) Se usan mediciones simples para monitorear el progreso de cada estudiante, reubicarlo en otros grupos y observar en qué medida se está acercando a las metas, con el objetivo de proporcionarle el apoyo que requiera.

El enfoque pedagógico del Programa TaRL se distancia de los enfoques tradicionales. Se sustenta en el reagrupamiento por nivel de aprendizaje, así como en el uso de métodos y materiales específicos. Los elementos claves de este enfoque son los siguientes:

- a) Desarrollo de habilidades básicas de lectura y matemática. Las sesiones se reservan para trabajar en la lectura de palabras, párrafos e historias; así como en la identificación de los números y en el ejercicio de las cuatro operaciones matemáticas.
- b) Actividades combinadas para el aprendizaje maximizado. Tres o cuatro actividades se combinan en el lapso aproximado de una hora. Las actividades comienzan con toda la clase y luego continúan en grupos más pequeños. Las transiciones entre grupos grandes y pequeños mantienen la motivación de las sesiones. Un efecto adicional es que las actividades grupales permiten a niñas y niños aprender unos de otros.
- c) Discusión y expresión. A diferencia de los enfoques tradicionales que se basan en el ejercicio de la memoria y de la interacción unidireccional, con el profesor o la profesora impartiendo la clase, el modelo TaRL promueve un aprendizaje autónomo. Así, por ejemplo, independientemente de su nivel de lectura, estudiantes e instructores participan en discusiones grupales a partir de historias que se utilizan como actividades de lectura.
- d) Recursos. Tanto para lectura como para matemática, niñas y niños reciben materiales como folletos de historias contextualizadas, además de materiales concretos y reales de la zona para las sesiones de matemática.

Si bien el diseño de este programa resulta interesante y ha obtenido buenos resultados, se debe considerar que se centra en el desarrollo de las habilidades básicas relacionadas con las áreas de lectura y matemática de los primeros grados. Asimismo, la puesta en práctica de la agrupación de estudiantes por habilidad debe observarse con atención para evitar que genere posibles riesgos de estigmatización.

A modo de balance

Este documento nos ha dado la oportunidad de profundizar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas multigrado. Al revisar la literatura internacional comprobamos que, si bien existen hallazgos importantes, hacen falta más investigaciones específicas que profundicen en los aspectos pedagógicos. Existe acuerdo sobre el hecho de que el contexto multigrado favorece el desarrollo social y emocional; no obstante, los estudios sobre sus ventajas en términos de resultados académicos no son concluyentes: algunas investigaciones sugieren que no hay diferencias respecto a las aulas monogrado, otras evidencian resultados limitados y otras más sugieren una mejora en los contextos multigrado o multiedad.

Resulta alentador, no obstante, conocer que en países de la región (Santos 2006, 2011, 2014, Terigi 2010) y en otros similares (Abós 2014, Abós y Boix 2017, Bustos 2010, entre otros) se está reflexionando e interviniendo con buenos resultados sobre la escuela multigrado rural.

Las investigaciones muestran que la metodología multigrado proporciona herramientas para trabajar con la diversidad y heterogeneidad que se enfrenta al enseñar en cualquier aula. El reconocimiento y aprovechamiento del potencial de las estrategias multigrado tiene un efecto positivo que redundará en la revaloración de la escuela rural y en la motivación del conjunto de docentes, que tienden a estar caracterizados desde la carencia.

De otro lado, los estudios indican que es necesario asegurar una formación adecuada para enseñar en aulas multigrado. Si no se provee a cada docente de herramientas para trabajar en aulas diversas, ningún cambio organizacional mejorará las prácticas pedagógicas ni los aprendizajes. En este sentido, los materiales, dispositivos y recursos didácticos deben estar adaptados a la lógica multigrado.

En tanto que el aula multigrado demanda un mayor trabajo docente que el aula monogrado —en términos de planificación, preparación y organización curricular—, las investigaciones recomiendan considerar que la tarea de diversificación y reorganización del currículo para el modelo multigrado, al menos en términos de un modelo intermedio, sea apoyada por instancias centrales o regionales. Asimismo, sugieren que se debe poner a disposición de las profesoras y los profesores un conjunto de propuestas de evaluaciones formativas útiles para caracterizar el nivel de aprendizaje de cada estudiante; y sobre esa base, establecer estrategias pertinentes para que avancen en el desarrollo de sus habilidades.

II. LA EDUCACIÓN MULTIGRADO EN PERÚ

En la primera parte sostenemos que la llamada estrategia multigrado debería constituirse en un pilar central del trabajo pedagógico de cualquier aula, independientemente del tipo de servicio educativo. Hoy en día, varias propuestas pedagógicas innovadoras y efectivas trabajan con metodología multigrado y ofrecen una mirada positiva y renovada de la misma (Schmelkes 2019). Esto confluye con los enfoques contemporáneos de atención a la diversidad y la educación inclusiva, que tienen como elementos centrales para el aprendizaje la concepción de la riqueza de lo heterogéneo y el manejo de lo diverso.

El enfoque pedagógico basado en el aprendizaje de competencias, que se buscó introducir en nuestro país a inicios del presente siglo —y en cuyo marco todavía se inscriben los esfuerzos educativos actuales— constituye una oportunidad para poner en práctica la estrategia multigrado. No obstante, ello requiere cuestionar algunas concepciones, como, por ejemplo,

[nuestra] mirada dicotómica de la escuela, que ha construido un abismo entre las escuelas polidocentes y las multigrado [...]. La escuela polidocente es también muy compleja, muy diversa y muy heterogénea [...]. En las escuelas multigrado solo hay un grado mayor de complejidad, diversidad y heterogeneidad" (León 2015: 5).

A partir de esta mirada escribimos el segundo capítulo de este documento, que iniciamos revisando la educación multigrado general, para ubicarnos en su situación actual y luego analizar de manera específica la educación multigrado monolingüe castellano y centrarnos en los aspectos pedagógicos. Esto no significa en modo alguno desconocer la importancia de otras dimensiones, ni la inequidad que caracteriza actualmente al servicio educativo rural en general.

2.1. Marco general del servicio educativo multigrado

En el Perú, la forma organizativa del nivel primario en áreas rurales es principalmente multigrado.¹² La educación multigrado, como en otros países, es el modelo con el cual se

¹² En el área urbana también existen servicios multigrado. De acuerdo con la información estadística del 2019, el 23% de los servicios primarios urbanos tiene esa característica, pero su matrícula corresponde solo al 5% de estudiantes de dicho ámbito.

organizó la educación formal en el Perú. Contreras, en su estudio *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, indica que, si bien hacia 1920 la expansión de la escuela en las áreas rurales era limitada,

El fenómeno característico era, pues, la escuela 'unidocente', en la que un solo preceptor debía atender a un medio centenar de alumnos que cursaban dos o tres grados diferentes [...]. El maestro, en un panorama que se iría modificando en la segunda mitad del siglo, era un personaje solitario ((1996: 19).

De acuerdo con Ames (2002b), la expansión de la escuela que promovió el Estado peruano a lo largo del siglo XX como estrategia de integración y progreso tuvo una respuesta activa por parte de los actores de los ámbitos rurales: mientras que algunos no solo la aceptaron sino que la resignificaron, otros la resistieron. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo se hizo cada vez más notoria la lucha y demanda —pero también contribución— de los grupos campesinos e indígenas para hacer efectivo su derecho a la educación, lo que se expresó decididamente en gestiones para conseguir y/o hacer reconocer sus escuelas (Ames 2002b, Degregori 1986).

Esta configuración histórica, que desembocó en la preeminencia de la forma multigrado en las áreas rurales, ha respondido a "criterios de necesidad y de asignación de recursos y no a una opción pedagógica que busque la calidad de los aprendizajes", tal como señalan Montero y otras (2002: 145). El Estado peruano buscó brindar educación a niños y niñas de familias asentadas en poblados pequeños y dispersos, mediante servicios con un número reducido de docentes encargados de atender todos los grados de primaria. La decisión obedeció al criterio de que la reducida demanda no exigía asignar un mayor número de plazas docentes.

En ese marco, es pertinente tener presente la distinción que establece Ames (2004) entre escuela multigrado y enseñanza multigrado. La primera, como ya advertimos, se refiere a una situación "de hecho" —como la que se presenta en nuestro país—: para proveer el servicio educativo en áreas rurales, el Estado recurre a esta forma organizativa considerando su baja densidad poblacional, el patrón de asentamiento poblacional¹³ y las restricciones financieras. La enseñanza multigrado, en cambio, alude a una estrategia educativa pertinente a los requerimientos de un aula con esas características. Siendo así, que el sistema educativo peruano tenga una proporción importante de escuelas multigrado no implica que se haya desarrollado una estrategia pedagógica multigrado.

¹³ El patrón poblacional de nuestro país se caracteriza por tener pocas localidades de gran tamaño y muchas pequeñas y dispersas. En efecto, de las 86 000 localidades con población, solo 735 tienen al menos 2 000 habitantes (Guadalupe y otros 2017).

De hecho, hasta hace pocos años las disposiciones pedagógicas, curriculares, institucionales y administrativas de los servicios multigrado se regían —y algunas todavía lo hacen— por las regulaciones propias de la realidad polidocente urbana. Recién en los últimos años, como se detalla más adelante, el Ministerio de Educación (Minedu) ha dado pasos concretos para construir una propuesta pedagógica y un modelo de gestión específico para el servicio multigrado, aunque sin desprenderse del referente monogrado.

Antes de presentar las características del servicio educativo¹⁴ multigrado, es importante mencionar que el Minedu utiliza una definición de multigrado como un atributo de la escuela, en lugar de hacerlo del aula o la sección.¹⁵ Esta definición, que asumen los sistemas de información estadística,¹⁶ conlleva ciertas limitaciones, como el hecho de que no permite identificar cuántas aulas o secciones son multigrado respecto del total de aulas de una escuela. En palabras de Guadalupe y otros (2017: 238), “no es posible determinar cuán multigrado es la escuela”. Dicha opción no es menor, pues conocer cómo se organizan los agrupamientos de estudiantes al interior del servicio educativo multigrado es esencial para las decisiones de mejora educativa, considerando que la complejidad pedagógica depende en gran medida del número de grados y estudiantes a los que atiende cada docente, de qué grados se trata y con qué criterios se organizan.

2.2. Evolución de la matrícula y del servicio rural multigrado

El servicio multigrado en educación primaria tiene un peso significativo en nuestro país. Si consideramos los últimos 25 años, para los cuales hay información disponible,¹⁷ se ha mantenido como la forma organizativa predominante en este nivel. Incluso su número se ha incrementado tanto en el ámbito nacional como en el área rural, lo que se explica por el aumento, a su vez, de los servicios unidocentes; es decir, servicios donde un solo docente enseña a todo el alumnado de los diversos grados que asisten a la escuela (cuadro 1).

14 En este documento, de acuerdo con la RSG 096-2017-Minedu, utilizamos el enunciado servicio educativo y no institución educativa porque esta última —como unidad de gestión educativa descentralizada— puede brindar uno o varios servicios educativos; por ejemplo, puede ofrecer servicios de educación inicial, primaria y secundaria.

15 Según el artículo 129 del Reglamento de la Ley General de Educación (DS 011-2012-ED), una institución educativa es multigrado “cuando uno o más docentes tienen a su cargo dos o más grados de estudio”.

16 La Unidad de Estadística del Minedu define al servicio multigrado como aquel cuyo número total de docentes es menor al número total de grados y tienen desde dos hasta cinco docentes; y al servicio unidocente, como aquel que cuenta con dos o más grados, atendidos por un solo profesor o profesora.

17 No hemos encontrado información sobre matrícula y número de servicios multigrado anterior a 1993, año del primer Censo Escolar.

Actualmente, de acuerdo con las estadísticas del Minedu, de los 38 605 servicios educativos de primaria a nivel nacional, 24 301 (63%) tienen al menos un aula multigrado.¹⁸ Esta forma de organización escolar predomina en el área rural, donde 9 de cada 10 servicios son multigrado; además, casi la mitad de los servicios educativos multigrado son unidocentes. En relación con la distribución regional de la educación multigrado, encontramos que la prevalencia más alta se encuentra en Cajamarca (14,6%), Loreto (9,8%), Piura (6,5%), Huánuco y Junín (6,3%).¹⁹

Cuadro 1. Servicios educativos y matrícula en educación primaria según característica y área,

1993-2019

	Servicios educativos		Estudiantes	
	1993 ^{1/}	2019 ^{2/}	1993 ^{1/}	2019 ^{2/}
Total primaria	29 615	38 605	3 913 601	3 667 092
Polidocente	7 769	14 304	2 622 113	3 023 854
Polidocente multigrado	13 440	13 683	1 017 536	519 320
Unidocente	8 406	10 618	273 952	123 918
Total multigrado	21 846	24 301	1 291 488	643 238
% Multigrado sobre primaria	73,8	62,9	33,0	17,5
Primaria rural	21 867	22 378	1 579 160	626 348
Polidocente	1 820	1 773	426 373	135 748
Polidocente multigrado	11 941	10 529	915 913	374 007
Unidocente	8 106	10 076	236 874	116 593
Total multigrado rural	20 247	20 605	1 152 787	490 600
% Multigrado sobre primaria rural	91,7	92,1	73,0	78,3

Fuentes: ^{1/}Minedu, Censo Escolar 1993. ^{2/}Minedu, Padrón de Instituciones Educativas y Programas 2019.

Elaboración propia.

¹⁸ La información que presentamos en esta sección considera todos los servicios educativos rurales con al menos un aula multigrado, sin hacer distinción por tipo de gestión, dado que menos del 1% de dichos servicios corresponden a gestión no estatal.

¹⁹ En el anexo 2 puede verse la distribución del número de servicios educativos y de estudiantes a nivel regional.

Los servicios rurales multigrado tienden a ubicarse en centros poblados y comunidades cuya densidad poblacional es relativamente baja, con un descenso significativo en últimas décadas.²⁰ Tal disminución se debe principalmente a cambios demográficos y a transformaciones sociales y económicas, como la mejora de la infraestructura vial y el dinamismo de la economía (Guadalupe y otros 2017). A estos procesos se les han sumado cambios de la propia dinámica del sistema educativo —tales como la mejora de los indicadores de eficiencia interna—, lo que ha ocasionado que la matrícula rural también disminuya de manera significativa. Así, entre 1993 y 2019 la matrícula rural cayó en 60%.

En el 2019, de los 3 667 092 estudiantes matriculados en educación primaria a nivel nacional, solo 643 238 —es decir 17,5%— asistían a un servicio multigrado. No obstante, en el caso de las áreas rurales la proporción de matrícula multigrado asciende a 78%; esto es, más de las tres cuartas partes de total de estudiantes rurales concurre a un servicio multigrado. Es importante notar, además, que la proporción de la matrícula multigrado en áreas rurales se ha incrementado en los últimos 25 años, como se puede observar en el cuadro 1.

Finalmente, es importante señalar que, de los 20 605 servicios educativos rurales multigrado, 11 705 son monolingüe castellano (56,8%), los que atienden a 281 477 estudiantes (57,4%).

20 De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el Censo de Población de 1993 el 30% de la población total residía en el área rural, mientras que en el 2017 esa cifra descendió a 21%. Información recabada el 5 de febrero del 2020, de https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf <http://censos.inei.gov.pe/bcoCuadros/CPV93Cuadros.htm>

2.3. Características y diversidad del servicio rural multigrado

Si bien nuestro interés se centra en los aspectos pedagógicos del servicio multigrado, no podemos dejar de señalar que las condiciones en las que funcionan la mayoría de dichos servicios son lamentables. Como se ha evidenciado en distintos estudios (Ames 2004 y 2015, Benavides y otros 2010, Defensoría del Pueblo 2016, Escobal y otros 2012, Montero y otras 2001, Montero y otras 2002), las aulas multigrado operan en un escenario signado por una pobreza material que afecta tanto a las escuelas como a las comunidades rurales. La mayoría no cuentan con acceso a servicios básicos ni poseen infraestructura, mobiliario ni equipamiento adecuados para garantizar el derecho a un servicio educativo de calidad. Una muestra dramática de esta situación es que, de acuerdo con estadísticas oficiales, únicamente 13% de los locales rurales cuentan con alumbrado eléctrico y conexión a una red pública de agua potable y desagüe (Minedu, Censo Escolar 2019).

A la realidad precaria en la que funcionan los servicios multigrado se suman otros aspectos del proceso educativo que no hacen sino reforzar la desigualdad. Se tiene información acerca de que en las aulas multigrado las jornadas de clase y el tiempo dedicado a las actividades académicas son menores que los establecidos normativamente (Ministerio de Educación del Perú 2015); asimismo, las profesoras y los profesores realizan su trabajo en situaciones de aislamiento, sin una capacitación especializada, apoyo ni incentivos para enfrentar una realidad como la del aula multigrado, para la cual, además, no han sido formados (Ames 2004, Montero y otras 2002, Rodríguez 2004, Vásquez 2007). En efecto, la evidencia sugiere que quienes ejercen la docencia en servicios multigrado tienen menos conocimiento pedagógico de las áreas que enseñan, en comparación con sus pares polidocentes (Guadalupe y otros 2017). Por otro lado, muchas veces los programas y materiales que el Estado diseña y distribuye no guardan pertinencia con las características, intereses y expectativas de las poblaciones rurales, ni con los requerimientos pedagógicos que demanda un aula multigrado, aun cuando, sobre esto último, se han registrado esfuerzos del sector (Ames 2004 y 2015, Bello y Villarán 2004, Guadalupe y otros 2017, Muñoz 2017).

Lo expuesto nos lleva a sostener que el diseño y la implementación de una propuesta pedagógica para el aula multigrado requiere que se atiendan y se modifiquen las condiciones de desigualdad en las cuales operan estos servicios. Ello supone que el Estado haga una apuesta equitativa en cuanto a la asignación de recursos.

Ahora bien: el hecho de que los servicios multigrado no ofrezcan condiciones adecuadas de infraestructura, equipamiento y servicios básicos no significa que no existan otras características que claramente los diferencian. En efecto, más allá de su precaria situación material, la realidad de los servicios multigrado en nuestro país tiende más bien a ser diversa, según las variables que la configuran y el contexto donde se

ubica. Las decisiones de política educativa requieren reconocer y tomar en cuenta esta heterogeneidad, para determinar cuán genérica o diferenciada debería ser, por ejemplo, la propuesta pedagógica multigrado (Montero y otras 2002) En tal sentido, es pertinente preguntarnos si esa heterogeneidad ha sido considerada en las acciones que el sector ha emprendido para mejorar el servicio multigrado.

Entre las variables que diferencian a los servicios multigrado se puede mencionar, por ejemplo, la zona donde se ubican, considerando la diversidad geográfica, cultural y social que caracteriza al ámbito rural. Rodríguez (2004) señala que los servicios multigrado de la sierra andina, la costa y la Amazonía presentan rasgos distintos en cuanto al número de estudiantes que atienden y a la distancia entre uno y otro servicio. Así, mientras que en la sierra y la Amazonía la matrícula es mayor y la dispersión de los servicios tiende a seguir el patrón de asentamiento poblacional, en la costa los servicios se encuentran más cercanos entre sí y, por lo tanto, hay una mayor movilidad de estudiantes.

Además de los contextos geográficos y del número de estudiantes, la cantidad de docentes que laboran en ellos, la forma como se organizan para atender a los grados y la lengua en la que se imparte la enseñanza son otros aspectos que diferencian a los servicios multigrado (Ames 2004, Montero y otras 2002, Rodríguez 2004, Tapia 2004). En el cuadro 2 se presentan algunas características sobre las que encontramos información disponible.

Cuadro 2. Características del servicio educativo rural multigrado²¹

	N.º de servicios educativos	Porcentaje
Lengua de enseñanza		
Monolingüe (castellano)	11 705	56,8
Bilingüe (Educación Intercultural Bilingüe) (lengua originaria/castellano)	8 900	43,2
Total	20 605	100,0
Número de docentes		
1 docente	10 076	48,9
2 docentes	5 409	26,3
3 docentes	3 270	15,9
4 docentes	1 208	5,9
5 docentes	642	3,1
Total	20 605	100,0
Tamaño del servicio		
Unidocente		
1 a 10 estudiantes	5 537	55,0
11 a 15 estudiantes	2 084	20,7
16 a 20 estudiantes	1 230	12,2
21 a 30 estudiantes	923	9,2
31 a 40 estudiantes	193	1,9
41 a 50 estudiantes	65	0,6
51 a 80 estudiantes	44	0,4
Multigrado		
1 a 10 estudiantes	472	4,5
11 a 20 estudiantes	2 019	19,2
21 a 30 estudiantes	2 604	24,7
31 a 40 estudiantes	2 029	19,3
41 a 50 estudiantes	1 344	12,8
51 a 100 estudiantes	1 967	18,7
101 a 180 estudiantes	94	0,9
Total	20 605	100,0

Fuente: Minedu, Padrón de Instituciones Educativas y Programas 2019; Censo Educativo 2019.

Elaboración propia.

²¹ En el anexo 3 se presenta la información para el servicio rural multigrado monolingüe. Como se puede observar las proporciones para las categorías de número de docentes y de tamaño del servicio son similares a las del total de servicios multigrado.

Siendo el aula el espacio donde cada docente ejerce su capacidad de decisión, en un aula multigrado “debe tomar decisiones sobre un conjunto mayor de elementos que el que enfrenta un docente en un aula monogrado” (Rodríguez 2004: 187). De allí que la caracterización de los servicios multigrado sea una tarea ineludible para las decisiones de mejora de la educación rural, por las implicancias pedagógicas que conlleva la complejidad de la labor docente. Uno de los factores a considerar en este sentido es la lengua de enseñanza. Cuatro de cada 10 servicios multigrado son servicios de Educación Intercultural Bilingüe, que demandan estrategias específicas y pertinentes para dicho modelo. Es importante destacar que en los últimos años se aprobó un conjunto amplio de instrumentos normativos y de política que buscan ofrecer mejores condiciones de acceso, permanencia y conclusión a estudiantes de pueblos originarios; entre ellos, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, y el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe.²²

Otra variable por la que es posible diferenciar a los servicios multigrado —relacionada también con la complejidad de su manejo— es el número de docentes, en tanto que esto condiciona la cantidad de grados que cada docente tendrá a su cargo. De acuerdo con la tipología elaborada por Montero y otras (2002) (cuadro 3), el escenario más común del servicio multigrado en nuestro país podría corresponder al de un contexto de complejidad media y alta, en tanto que tres cuartos del total de servicios multigrado son atendidos por uno o dos docentes (cuadro 2). Para tener un panorama más completo nos falta saber, sin embargo, cómo los servicios multigrado organizan las aulas a su interior —por ciclos, por número de estudiantes, etcétera—, información con la que no se cuenta.

22 Estos documentos se pueden encontrar en el enlace <http://repositorio.minedu.gob.pe/>

Cuadro 3. Tipología sobre el grado de complejidad en el manejo del aula multigrado

Grado de complejidad	Relación de número de grados y ciclos establecidos en el currículo nacional	Organización de las aulas
Complejidad baja	Aula con dos grados que corresponden al mismo ciclo y se corresponden con los ciclos del currículo.	Ciclo III: primer grado y segundo grado Ciclo IV: tercer grado y cuarto grado Ciclo V: quinto grado y sexto grado
Complejidad media	Aula con tres grados que quiebra la correspondencia de ciclo Aulas conformadas por alumnos de tres grados, en las que el manejo de la noción de ciclo se desvirtúa porque se combinan dos grados de un ciclo con uno de otro ciclo.	Dos modalidades: a) Se atiende a estudiantes de primer grado a tercer grado. El aprendizaje de primer grado se torna complejo. b) Se atiende a estudiantes de cuarto a sexto grado. La mayor atención la reciben los de sexto.
Complejidad alta	Aula con cuatro a seis grados (no siempre el servicio ofrece los seis grados). Caso de los servicios unidocentes.	Un solo docente trabaja simultáneamente con el grupo de estudiantes, que tiende a ser muy heterogéneo en edades y niveles de aprendizaje.

Adaptado de Montero y otras (2002).

En términos reales, la complejidad del manejo de un aula multigrado se torna aún mayor debido a tres razones. La primera, que la formación docente para dichas aulas no incluye los aspectos requeridos, con la centralidad que correspondería a la organización escolar predominante en la primaria rural; ni tampoco la formación en servicio se ha preocupado por ofrecer programas de capacitación específicos, con estándares de calidad, que orienten la estrategia de trabajo en las aulas multigrado. Debemos reconocer, no obstante, que tanto el Estado como la cooperación internacional han desplegado esfuerzos importantes en el marco del acompañamiento pedagógico en servicios multigrado, aunque su cobertura e implementación ha sido parcial y heterogénea. Se puede afirmar, en general, entonces, que la mayoría de docentes tienden a iniciar y desarrollar su carrera trabajando en aulas multigrado sin haber sido preparados para ello (Ames 2004, Ministerio de Educación del Perú 2012, Tapia 2004, Vásquez 2007).

La segunda razón está relacionada con que los profesores y las profesoras deben afrontar la elaboración de la programación curricular sin estar adecuadamente orientados por el Minedu sobre cómo hacer la diversificación curricular, y sin tener lineamientos regionales y locales que les sirvan de marco para la tarea (Ames 2004, Tapia 2004).

La tercera razón es el desplazamiento de estudiantes que ocurre en los servicios multigrado, y que implica que en la práctica cada docente termine haciéndose cargo de un grupo mayor de estudiantes que el formalmente asignado. Estos cambios, como se puede entender, afectan la calidad del proceso de aprendizaje. En efecto, como afirma Ames (2004), en las áreas rurales existe un movimiento constante de estudiantes que son separados y enviados a otras aulas a lo largo del año por motivos diversos, relacionados con la falta de docentes: a) asignación tardía al inicio del año escolar; b) reasignaciones a mitad del ciclo escolar; y c) obligaciones que debe asumir el docente cuando tiene a su cargo el rol directivo (Vásquez 2007). En gran medida estas situaciones se relacionan con decisiones institucionales del sector: más de un tercio del conjunto de docentes que trabajan en los servicios multigrado se encuentran en condición de contratados, y no existe la plaza exclusiva de director, por mencionar dos ejemplos. Sobre esto último, como veremos más adelante, el Minedu a partir del 2020 implementará progresivamente la conformación de instituciones educativas en Redes Educativas de Gestión Escolar, con un equipo de gestión conformado por “un director, un subdirector,^[23] un coordinador administrativo y un coordinador de convivencia” (RVM 002-2020-Minedu).

El tamaño de los servicios multigrado es, finalmente, otra variable que los diferencia en nuestro país: tienden a ser muy pequeños. En el caso de los unidocentes, tres cuartas partes atienden a un máximo de 15 estudiantes; y en los multigrados, lo hacen hasta un total de 50 estudiantes (cuadro 2). Si se considera que el Minedu establece que el número máximo de estudiantes por aula para un servicio rural unidocente es de 15²⁴ y para un multigrado, de 20 (RVM 307-2019-Minedu), la mayoría de los servicios se mantiene dentro de lo normado. No obstante, llama la atención la existencia de servicios unidocentes con una carga mayor, lo que podría complejizar aún más el trabajo docente.

2.3.1. La complejidad del aula multigrado: hallazgos de las investigaciones

Como hemos observado, la etiqueta *multigrado* designa a un conjunto heterogéneo de servicios. Una variable que los diferencia —y que, según nuestra consideración, no se ha tomado en cuenta de manera suficiente para establecer la política educativa— es la complejidad que puede alcanzar un aula multigrado, que depende en gran medida del número de docentes y de aspectos como la cantidad de estudiantes y los criterios empleados para su distribución en las aulas. Por tal razón, en las siguientes líneas presentamos los principales hallazgos de las investigaciones realizadas en nuestro país relacionadas con

23 La norma señala que estos dos cargos formarán parte de la Carrera Pública Magisterial, pero que hasta entonces serán contratados bajo el régimen laboral conocido como CAS (contrato administrativo de servicios).

24 Antes del número de estudiantes establecido para las instituciones educativas unidocentes era de 20 estudiantes (RM 721-2018-Minedu).

este aspecto. No obstante, es importante subrayar que las prácticas de agrupamiento solo son un aspecto de las prácticas de enseñanza, y su conocimiento resulta insuficiente para conocer la naturaleza y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de cada escenario de agrupamiento. De allí nuestra insistencia en la necesidad de promover estudios e investigaciones sobre los aspectos pedagógicos de los servicios multigrado (Mulryan-Kyne 2005).

En el estudio de Rodríguez (2004) en aulas multigrado de distinta complejidad ubicadas en la costa rural de Lima, la autora encuentra que la principal preocupación de las profesoras y los profesores es el manejo del tiempo; es decir, si la jornada escolar será suficiente para que sus estudiantes aprendan lo esperado.²⁵ En el marco de esa preocupación, cada docente —las más de las veces de manera intuitiva— organiza su trabajo basándose en criterios que le permiten *reducir la complejidad* de la atención a los diversos grados. Generalmente lo hace juntando los grados en función del grupo más numeroso; o, en las unidocentes, organizándolos en dos grandes grupos: *los pequeños* y *los mayores*. Al reorganizar el aula de esta manera, selecciona y prioriza los contenidos curriculares y su exigencia, que tienden a estar relacionados con sus propias expectativas sobre la capacidad de aprender de sus niñas y niños: “tienen en general bajas expectativas sobre sus alumnos; piensan que pueden lograr poco debido fundamentalmente a la falta de apoyo y de educación de los padres y madres de familia” (Rodríguez 2004: 188).

Rodríguez señala que se opera una suerte de violencia simbólica en términos pedagógicos, que se expresa, entre otras acciones, en invisibilizar la diversidad de los niveles de desarrollo al interior de cada agrupamiento que organiza la profesora o el profesor; en su selección curricular, y en que algunos niños y niñas pierden más que otros. En el caso del estudio en mención, la autora encuentra que quienes más pierden son las niñas, en general, y las niñas y los niños mayores —en tanto que demandan menos de su docente—, así como quienes tienen mayores dificultades. Así, una conclusión del estudio es que la relación entre menor complejidad del aula multigrado —atención a menos grados— y mayor calidad de la enseñanza está mediada por variables como las destrezas y el compromiso con el alumnado, y por características personales del docente a cargo del aula multigrado.

Montero y otras (2002), por su parte, en un estudio realizado en Cusco e Iquitos, encuentra que las profesoras y los profesores, al no contar con las condiciones y la preparación adecuadas para trabajar en el aula multigrado, han ido poniendo en práctica

25 No deja de llamar la atención cómo esta preocupación por el tiempo expresada por los docentes se relaciona, por otro lado, con las frecuentes interrupciones de las sesiones de clase o suspensión de la jornada escolar que caracteriza a los servicios rurales. Probablemente dicha preocupación esté expresando más bien la inquietud de la docente que siente que no tiene la preparación y las herramientas necesarias que le permitan el manejo simultáneo para los diversos grupos de estudiantes a su cargo.

mecanismos como priorizar a un grupo de estudiantes, trabajar por ciclo, y apoyarse en materiales y en algunos estudiantes. Para reducir la complejidad de su aula aplican dos estrategias: a) atender a cada grado por vez, haciendo una actividad particular para cada grado; y b) realizar una misma actividad para todos los grados, pero sin un mayor cuidado por la graduación. Además, uno de los hallazgos de esta investigación es que cuando tienen a su cargo un aula con tres grados, en la práctica trabajan como si fueran dos — juntan los dos inferiores—, pero tienden a privilegiar la atención al grado superior.

Los hallazgos de la investigación de Tapia (2004) en aulas multigrado en tres zonas rurales de Lima son similares a las reseñadas. Si bien profesoras y profesores son conscientes de que sus estudiantes requieren una atención diferenciada, cuando están en el aula tienden a hacer las mismas actividades para todo el grupo; es decir, no logran traducir la diversidad que caracteriza a sus estudiantes a una lógica pedagógica. En efecto, tienen serias dificultades para manejar de manera simultánea las diversas situaciones que suceden en sus aulas. Como señala la autora:

[...] en las aulas multigrado es usual observar como a un mismo tiempo los alumnos demandan diferentes tipos de atención, frente a lo cual el docente requiere el manejo de una habilidad conocida como “dominio-control del aula” y “encabalgamiento”. La primera de ellas hace referencia a que el docente debe estar en la capacidad de comunicar a sus alumnos que sabe lo que está pasando en el aula; mientras que la segunda supone la habilidad del docente para atender dos asuntos del aula a la vez, sin que ello obstaculice las actividades de aprendizaje (Tapia 2004: 71).

Ninguna de las habilidades mencionadas es manejada de manera solvente, con lo cual, mientras tratan de atender las demandas de un grupo de estudiantes, el resto no está involucrado en una actividad de aprendizaje durante largos periodos. Esto se expresa también en los criterios que utilizan para establecer los grupos de estudiantes. En la investigación se encontró que en un caso la docente agrupaba por grados, y en otro lo hacía de forma aleatoria, juntando a estudiantes de diferentes grados. Lo común a ambos casos es que ninguno guardaba relación con las actividades realizadas en las aulas; además, los grupos se mantuvieron durante varios días, a pesar de que era evidente que varias niñas y niños estaban distraídos, sin que pudieran aprovechar el tiempo para el aprendizaje.

Para concluir, es importante reconocer que los estudios evidencian que algunos elementos del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP)²⁶ se han incorporado a la dinámica cotidiana de las aulas multigrado en el país —por ejemplo, el partir de los saberes previos, el trabajo grupal y el promover la participación de cada estudiante—, aunque el uso pedagógico de estos elementos para desarrollar aprendizajes significativos y de alta demanda cognitiva se encuentra aún en proceso (Hunt 2004, Rodríguez 2004, Tapia 2004).

2.4. Situación educativa de las niñas y los niños que asisten a un servicio rural multigrado monolingüe

Las aulas multigrado albergan a niñas y niños con características muy diversas en cuanto a género, edad, pertenencia étnica, lengua, situación socioeconómica, necesidades educativas especiales, habilidades, prácticas, etcétera. Esto supone que en las aulas multigrado hay una riqueza de experiencias que se debe aprovechar en el proceso de aprendizaje y en la interacción entre estudiantes.

Al mismo tiempo, no debemos soslayar la pobreza, marginación y violencia que afecta a estudiantes —y familias en general— que viven en los ámbitos rurales.²⁷ Situación que se ve agudizada porque, contrariamente a lo que debiera hacer un sistema equitativo, reciben un servicio educativo de menor calidad. Este escenario determina, como varios estudios lo evidencian, que prácticamente en todos los indicadores educativos, excepto en los de acceso a inicial y primaria,²⁸ las niñas y los niños que asisten a los servicios rurales —mayoritariamente multigrado— sufren una situación de desigualdad respecto a sus pares que concurren a servicios urbanos y polidocentes (Ames 2015, Cueto y León 2019; Guadalupe y otros 2017, Ministerio de Educación del Perú 2016). Por tal razón, en este apartado, en forma breve, presentamos información complementaria sobre la situación educativa del conjunto de estudiantes que asisten al servicio rural multigrado monolingüe. Esto se realizará, en función, por un lado, de la complejidad de las aulas multigrado (aproximada por el número de docentes); y por otro, estableciendo comparaciones con los servicios rurales polidocentes. Si bien es probable que estos últimos estén ubicados en zonas rurales relativamente menos lejanas y dispersas, la comparación entre contextos más similares puede echar luces acerca de en qué medida la metodología aporta al logro de los resultados educativos.

26 De acuerdo con Ames, el NEP “es una nueva aproximación a la enseñanza [...] que promueve un aprendizaje activo por parte de los estudiantes y los considera el centro del proceso de aprendizaje” (2004: 15). Este enfoque se introdujo en el sistema educativo peruano a mediados de la década de 1990.

27 Considerando que 90% de los servicios rurales son multigrado, esta realidad es representativa de los hogares de las niñas y los niños que asisten a este tipo de servicio.

28 El sistema educativo peruano ha observado notables avances en el acceso a la educación inicial y primaria. La tasa de asistencia al nivel inicial y primario, tanto en los ámbitos urbanos como rurales, se encuentra por encima del 90% y 95% respectivamente. En términos del ingreso oportuno a la educación primaria tampoco se registran diferencias por área de residencia.

Como se observa en el cuadro 4, alumnas y alumnos de los servicios rurales multigrado monolingüe presentan, en promedio, cifras solo ligeramente más bajas que sus pares que asisten a servicios rurales polidocentes en los indicadores de desaprobación y retiro; sin embargo, se registra una mayor diferencia en el indicador de atraso escolar. En las aulas multigrado hay un rango de edades que se amplía mientras se avanza en el ciclo escolar de la primaria, que se expresa en la alta proporción de estudiantes con atraso escolar. Esto se debe a la repetición o deserción, lo que introduce un elemento adicional de heterogeneidad aún no asumido ni contemplado de manera suficiente por las orientaciones pedagógicas. En efecto, la diversidad se ve todavía como un problema y no como un recurso útil para los procesos de aprendizaje; en este caso, por ejemplo, se podría pensar en experiencias que podrían aportar las niñas y los niños mayores a sus pares menores.

Respecto al género, las niñas presentan mejores indicadores que los niños en ambos tipos de servicios (cuadro 4). Sería importante indagar con estudios más cualitativos cómo se explican estos resultados²⁹ —una tendencia presente en las cohortes más recientes—, considerando que los estereotipos tradicionales de género se siguen reforzando en la escuela (Mena y Málaga 2014), así como los patrones de desigualdad estructural que afectan a las niñas y las jóvenes rurales.

Cuadro 4. Porcentaje de estudiantes desaprobados, retirados y con atraso escolar en el servicio educativo multigrado y polidocente completo por género

Indicadores	Servicio educativo rural multigrado monolingüe			Servicio educativo rural polidocente monolingüe		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Desaprobación	4,7	4,2	5,2	4,2	3,6	4,8
Retiro	1,0	1,0	1,1	0,8	0,7	0,9
Atraso	8,7	7,8	9,4	7,2	6,3	8,0

Fuente: Ministerio de Educación, Censo Educativo 2018.

Elaboración propia.

²⁹ Una hipótesis a explorar sería la que encontró Guadalupe (2002) sobre la menor tolerancia familiar a la repetición femenina en la primaria.

En términos del indicador de rendimiento escolar medido por las evaluaciones de aprendizaje en cuarto grado de primaria (cuadro 5), se observa que tanto en los servicios rurales polidocentes como en los multigrado³⁰ hay muy bajos desempeños. En ambos casos, apenas 1 de cada 10 estudiantes alcanza el estándar establecido en el currículo. Aun así, en promedio, quienes asisten a los servicios multigrado tienen un desempeño más bajo en las dos competencias evaluadas que quienes asisten a servicios polidocentes. En relación con el género, si bien las niñas obtienen resultados más altos en el área de comunicación y los niños en matemática en ambos tipos de servicios, las diferencias en esta última competencia son más amplias.

Cuadro 5. Porcentaje de estudiantes de cuarto grado de primaria en nivel satisfactorio en el servicio educativo multigrado y polidocente completo por género

Competencia	Servicio educativo rural multigrado monolingüe			Servicio educativo rural polidocente monolingüe		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Lectura	11,6	11,8	11,4	16,6	16,9	16,3
Matemática	11,7	10,6	12,7	16,4	15,1	17,7

Fuente: Ministerio de Educación. Evaluación Censal de Estudiantes 2018.

Elaboración propia

A lo largo de este capítulo hemos sostenido que la complejidad del servicio multigrado está condicionada en gran medida por el número de docentes, en tanto que es un indicador aproximado del número de grados del que tendrán que encargarse. En este sentido, la información del cuadro 6 evidencia que la mayor proporción de estudiantes con atraso se encuentra, en promedio, en los servicios unidocentes, lo que va disminuyendo conforme el número de docentes se incrementa. Respecto al género, al igual que en los indicadores antes presentados, las niñas obtienen mejores resultados que los niños.

³⁰ Es importante tomar en cuenta que, como la Evaluación Censal de Estudiantes califica los servicios que tienen cinco o más estudiantes en el grado, la información presentada representa el 57% de los servicios multigrado monolingües existentes; por lo tanto, se debe tomar con cuidado. Evidentemente, la información es menor en el caso de los servicios con menos estudiantes.

Cuadro 6. Porcentaje de estudiantes con atraso escolar en el servicio educativo rural multigrado monolingüe por género según número de docentes

N.º de docentes	Total	Mujeres	Hombres
Un docente	9,7	8,7	10,5
Dos docentes	8,5	7,7	9,3
Tres docentes	8,3	7,6	9,0
Cuatro docentes	8,1	7,3	8,8
Cinco docentes	7,8	7,0	8,6

Fuente: Ministerio de Educación, Censo Educativo 2019.

Elaboración propia.

En el caso del indicador de rendimiento escolar se observa una tendencia similar a la del atraso. El porcentaje que alcanza el nivel satisfactorio en las dos competencias evaluadas tiende a ser mejor en los servicios con más docentes. Sin embargo, en este caso la progresión no es uniforme: se evidencia una mayor distancia entre los casos extremos y, aparentemente, tener de tres a cinco docentes no hace mayor diferencia (cuadro 7). Sería importante saber qué otros factores están mediando en este resultado; por ejemplo, la manera como se organiza el servicio —a saber, el número de estudiantes o cómo están distribuidos los grados— o aspectos pedagógicos como el manejo y desempeño docente. En todo caso, la información sugiere que la política de mejora del servicio multigrado debe tomar en cuenta su heterogeneidad; y en ese marco, la variable del manejo de la complejidad. En consecuencia, parece imperioso retomar las iniciativas de reconvertir el servicio unidocente en servicios que cuenten con al menos dos docentes (Consejo Nacional de Educación 2007, Ramírez 2004).

Cuadro 7. Porcentaje de estudiantes de cuarto grado de primaria en nivel satisfactorio en el servicio educativo rural multigrado monolingüe según número de docentes

N.º de docentes	Lectura			Matemática		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Un docente	6,9	7,6	6,2	6,0	5,6	6,4
Dos docentes	10,7	10,9	10,5	10,6	9,5	11,6
Tres docentes	12,5	12,5	12,5	12,8	11,4	14,2
Cuatro docentes	13,1	13,2	12,9	13,4	11,8	15,0
Cinco docentes	12,9	13,2	12,6	12,9	12,6	13,3

Fuente: Ministerio de Educación. Evaluación Censal de Estudiantes 2018.

Elaboración propia

2.5. ¿Existe una apuesta política por la educación multigrado? Lineamientos normativos y de política sobre educación multigrado

Mediante la exploración y análisis de los programas aplicados en el pasado, del marco normativo y de los principales instrumentos de política actuales relacionados con la educación multigrado, en las siguientes líneas reseñamos diversos esfuerzos para mejorar el servicio multigrado. Esto nos permite valorar e identificar las fortalezas y los vacíos, y formular recomendaciones que podrían contribuir al cumplimiento del derecho a la educación de las niñas y los niños que viven en zonas rurales. Resulta necesario precisar, sin embargo, que este documento no agota las posibilidades de un balance de las políticas e intervenciones educativas en el mundo rural, ni siquiera multigrado. Nuestro esfuerzo es una primera mirada hacia las acciones a favor de la educación multigrado -básicamente monolingüe-, con el foco puesto en los aspectos pedagógicos antes que en los institucionales.

2.5.1. Antecedentes y propuestas

En esta sección resumimos las acciones de política pública y los programas impulsados por instituciones privadas y de cooperación internacional aplicados desde el 2000 en nuestro país, cuyo objetivo expreso o indirecto ha sido mejorar los servicios multigrado.

- **Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado, en el marco del Mecep³¹**

Como parte de una consultoría para el Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep) —programa vigente de 1996 al 2001—, el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) planteó una primera propuesta específica para aulas multigrado, sobre la base de una investigación y talleres de consulta con los diversos actores involucrados en la educación multigrado. La idea que animaba esta labor era “convertir las escuelas multigrado en escuelas con educación multigrado” (Montero y otras 2002: 9). En efecto, era una propuesta de carácter pedagógico para apoyar el trabajo docente en la organización y uso adecuado del tiempo en las aulas multigrado.

El trabajo se enmarcó en los lineamientos y enfoques que en ese momento impulsaba el Minedu; entre estos, un nuevo currículo basado en competencias y organizado en ciclos de dos grados, y el llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, que, por considerar a alumnas y alumnos como centro del proceso de aprendizaje, buscaba promover el aprendizaje activo. La propuesta reconocía, al mismo tiempo, que la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al aula multigrado hace más compleja la labor docente; más aún con una formación y capacitación magisterial dirigida a trabajar con estudiantes de un mismo grado. De allí que las aulas multigrado requerían una propuesta metodológica que permitiera reducir su complejidad. Así, se estructuró un material que proporcionaba respuestas concretas a las interrogantes que se plantearía cualquier docente de aula multigrado, mediante una estrategia que consideraba los siguientes componentes: a) la atención *simultánea a toda el aula*; b) la participación *diferenciada* de cada estudiante según sus características y necesidades; c) la combinación y alternancia de los modos de atención docente; y d) la combinación y alternancia de las formas de trabajo de los estudiantes (Montero y otras 2002).

La propuesta pedagógica se elaboró con una vocación práctica, para facilitar su incorporación en las acciones de mejora del servicio multigrado. Incluyó además recomendaciones sobre otras dimensiones, con el fin de contribuir con una propuesta integral de atención a la educación primaria rural, y se constituyó en un referente central para las iniciativas estatales de los siguientes años.

³¹ Programa financiado por el gobierno peruano a través de endeudamiento con el Banco Mundial (BM), con fondos adicionales de GTZ (cooperación internacional alemana). Sus objetivos generales eran mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje —currículo, materiales, capacitación docente—, modernizar la administración educativa e invertir en infraestructura educativa (Guadalupe y otros 2017, Hunt 2004).

▪ **Modelo de atención educativa para primaria multigrado, en el marco del PEAR**³²

En el contexto de la implementación del subcomponente de Desarrollo Curricular y Materiales del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) —proyecto que vigente del 2004 al 2007—, se sistematizó un Modelo de Atención Educativa para primaria multigrado. El modelo está organizado en tres componentes que debían articularse entre sí (Ministerio de Educación del Perú 2009b, Montero 2011):

a) *Pedagógico*. La orientación de la propuesta pedagógica era la atención simultánea y diferenciada, para que el docente atendiera al conjunto de estudiantes y a cada cual según su grado o nivel. Con ello se buscaba desarrollar capacidades diferenciadas a través de una actividad común. Para dicho propósito se elaboró el Programa Curricular Multigrado, instrumento de carácter flexible que buscó facilitar la planificación curricular con carteles de capacidades por ciclos, orientaciones para la incorporación de saberes previos y conocimientos locales, así como materiales pertinentes y criterios de evaluación. Cada docente podía utilizar esta herramienta durante el proceso de diversificación curricular en la red o en su programación de aula.

b) *Acompañamiento pedagógico*. La propuesta buscaba mejorar entre docentes de aulas multigrado sus habilidades específicas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante el acompañamiento de especialistas técnicos regionales: visitas al aula, talleres de actualización pedagógica, grupos de interaprendizaje y microtalleres. De acuerdo con Montero (2011), con este componente se buscaba, en la práctica, transferir la propuesta pedagógica a los profesores y las profesoras de las instituciones educativas focalizadas para la intervención.

c) *Gestión participativa local*. Con este componente se fortaleció la participación de las familias, las comunidades y las instancias de gestión educativa descentralizada en la educación, para generar compromiso con el proceso de aprendizaje. Se puso énfasis en promover la recuperación de los saberes y conocimientos locales. Es importante destacar que la propuesta se construyó y validó con participación de docentes, directores, coordinadores de red y especialistas de las instancias de gestión educativa descentralizada de diversas zonas de Amazonas, Cusco, Piura, Puno y San Martín (Ministerio de Educación del Perú 2009a y 2009b).

³² Programa de préstamo con el Banco Mundial, cuyo objetivo era reducir las brechas de acceso, rendimiento y gestión de la Educación Básica en los ámbitos urbano y rural. El diseño estaba planificado para diez años, distribuidos en tres fases. Al finalizar la primera etapa, el Banco Mundial realizó una evaluación en la que se evidenciaron graves falencias en la articulación de los componentes del proyecto. El gobierno de ese entonces no mostró interés ni voluntad política para resolverlas, por lo que el BM suspendió su implementación (Ames 2015, Montero 2011).

A pesar de lo señalado, la incidencia práctica del modelo en los servicios multigrado fue limitada: solo alcanzó aproximadamente al 1% de los mismos. Una vez que se canceló el Programa de manera intempestiva, en diciembre del 2007, el Minedu asumió la propuesta para que orientara las acciones del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA), que estaba iniciándose, y la presentó a los gobiernos regionales de los ámbitos de intervención del PEAR para que lo incorporasen en sus políticas (Montero 2011).

- **Acompañamiento Pedagógico, en el marco del PELA**

En el contexto del Programa de Presupuesto por Resultados (PpR),³³ en el 2008 se implementó el Programa Educativo Logros de Aprendizaje (PELA). El objetivo de este programa era mejorar los logros de aprendizaje a partir de las siguientes medidas: a) garantizar que las instituciones educativas cumplan las horas lectivas normadas; b) lograr la preparación docente requerida para implementar el currículo; c) hacer que en las escuelas se cuente con los materiales educativos requeridos; y d) realizar evaluaciones de aprendizaje. En la segunda línea se incorporó un componente de acompañamiento pedagógico a docentes mediante visitas y asesorías en aula (Metis Gaia 2018, Montero 2011).

Desde su creación, el PELA pasó por varios procesos de focalización de la población que debía atender. En el 2013, una evaluación del Ministerio de Economía y Finanzas encontró que el acompañamiento pedagógico no había sido una estrategia efectiva para reducir las diferencias de logros de aprendizaje en instituciones educativas de área urbana y rural. De esto se desprendió una recomendación: que el acompañamiento pedagógico priorizara las instituciones educativas multigrado, y que su duración se ampliara de uno a tres años para garantizar que la intervención se implementara de una manera más adecuada (Metis Gaia 2018, Rodríguez y otros 2016). A inicios del 2016, el Minedu institucionalizó el acompañamiento pedagógico en diversos ámbitos, entre los cuales estuvieron considerados los servicios multigrado. Finalmente, es importante resaltar que las evaluaciones de impacto del acompañamiento pedagógico de los servicios multigrado realizadas hasta el 2014 mostraron efectos positivos en el rendimiento (Majerowicz 2015, Rodríguez y otros 2016).

³³ En el 2007 se incorporó en el Sistema Nacional de Presupuesto la estrategia de gestión pública llamada Presupuesto por Resultados (PpR), que vincula la asignación de recursos a productos y resultados medibles en favor de la población.

2.5.2. Situación actual: análisis de los principales instrumentos normativos y de política

Tanto para la comunidad académica como para la institucionalidad política resulta claro que las políticas educativas no le han dado prioridad a la educación rural. Más específicamente, no han reconocido ni valorado la metodología multigrado; esto, a pesar de ser la forma organizativa predominante en la primaria rural desde que la educación se institucionalizó en nuestro país.

Sin embargo, en los últimos años el Minedu ha impulsado iniciativas que parecen indicar una creciente preocupación por mejorar la calidad de la educación rural multigrado. Muestra de ello son algunos dispositivos normativos, como los lineamientos para mejorar el servicio educativo multigrado, la política de atención educativa para la población de áreas rurales, y los lineamientos para la conformación y gestión de las instituciones educativas que se organizan en redes educativas. Asimismo, se continúa la implementación del Programa de Acompañamiento multigrado y se han elaborado y distribuido materiales específicos para aulas de este tipo. A esto le debemos agregar elementos favorables como la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), cuyo enfoque por competencias y organización por ciclos —pero, sobre todo, la inclusión de estándares de aprendizajes que describen las progresiones de las competencias en niveles de creciente dificultad— constituye un escenario propicio para la aplicación de la estrategia multigrado.

Con el propósito de comprender el enfoque, los avances y desafíos de las acciones que ha emprendido el Minedu favorables a la educación multigrado, hemos revisado y analizado los principales documentos normativos y de política vigentes (ver la lista en el anexo 4). Dicho análisis está planteado a partir de tres interrogantes, referidos al enfoque que sustenta la definición de la educación multigrado, a los aspectos pedagógicos del modelo y a la formación docente.

a) ¿Cómo se define o asume el marco normativo y de política referente a la educación multigrado?

En los documentos revisados, la propuesta multigrado no aparece como una estrategia pedagógica positiva que podría aportar de manera significativa al conjunto del sistema educativo. En realidad, no se alude a la *estrategia o metodología multigrado*: el foco de referencia del marco normativo y de la política, cuando se plantea, es el servicio multigrado; y, en términos generales, este aparece como un modelo transitorio y subsidiario del ideal monogrado, además de estar signado por sus carencias.

Dado que el servicio multigrado se asume como un servicio transitorio, la política educativa no se plantea interrogantes centrales, como, por ejemplo, qué grado de complejidad de aula es manejable para un docente, en un contexto rural marcado por

la inequidad (Rodríguez 2004). Así, en nuestro sistema educativo y en el conjunto de la comunidad educativa, la estrategia y el servicio multigrado aún no están reconocidos como una modalidad viable y valiosa en sí misma, con potencial pedagógico para mejorar la educación en su conjunto. En el recuadro 2 se evidencia algo de lo que estamos señalando.

Recuadro 2

Educación multigrado: marco normativo reciente

- En el marco normativo general, el Reglamento de la Ley General de Educación (DS 011, 2012) establece que se debe garantizar que los servicios multigrado ofrezcan los seis grados de educación primaria y que se debe priorizar la creación de servicios polidocentes respecto a los unidocentes (art. 63). En el mismo sentido, los Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural (RSG 256, 2016) señalan que “El Minedu no pierde de vista su objetivo final de convertir estas IE [instituciones educativas] con aula multigrado en IE polidocentes completas” (p. 3).
- En los documentos estratégicos de política sectorial vigentes, ni el Plan Estratégico Sectorial Multianual (2016-2021) ni el Plan Estratégico Institucional (2019-2022) hacen referencia a la estrategia o servicio multigrado. Sin embargo, en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación 2007) una de las medidas del Objetivo estratégico 1: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, plantea, en su política 4.1, la “Conversión de escuelas unidocentes en multigrado, que funcionen con un mínimo de dos docentes, uno especializado en la enseñanza de los primeros grados de primaria” (Consejo Nacional de Educación 2007: 62).*
- En la sección de Diagnóstico de la Política de atención educativa para la población de áreas rurales (2018) se informa sobre las dificultades y carencias de la escuela multigrado para ofrecer un servicio educativo de calidad. Sin embargo, en el desarrollo de la política, los servicios multigrado solo se mencionan —y tangencialmente— en dos lineamientos. En el Lineamiento 12, “Ampliación de cobertura de los servicios de Educación Básica Especial”, se convoca a “considerar estrategias de trabajo que compatibilicen la atención simultánea y diferenciada de la escuela multigrado con la atención a estudiantes con necesidades específicas”; y en el Lineamiento 13 se mencionan como uno de los modelos de servicios adecuados a las características de la población objetivo y su contexto (multiedad, multigrado, unidocente, Educación Intercultural Bilingüe, Formas de Atención Diversificada). En el Lineamiento 5, sobre procesos de diversificación curricular y propuestas curriculares de progresión flexible, graduables y pertinentes para la población de los ámbitos rurales, no se menciona la educación multigrado.
- En suma, llama la atención que la educación multigrado no tenga la centralidad que debiera en esta Política de atención educativa..., considerando que es la forma organizativa preeminente del nivel primario en las áreas rurales.
.....
- Esta medida parece responder, más que a la complejidad que conlleva el manejo del servicio unidocente, a la preocupación por el aislamiento y la soledad del docente o la docente a cargo.

b) ¿Existe un modelo pedagógico multigrado pertinente?

En el 2016 se aprobaron los *Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural* (RSG 256, 2016), que constituye de alguna manera su formalización. A esto le siguió un conjunto de normas que han ido complementando algunos de sus elementos, como los *Lineamientos para la conformación y gestión escolar de las IE que se organizan en Redes Educativas de Gestión Escolar* (RVM 002-2020).

Una primera observación a la definición del modelo es que no hay un reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al servicio multigrado. Solo se indica, de manera general, que las aulas multigrado pueden presentarse tanto en los servicios multigrado propiamente dichos y en los unidocentes, así como en ámbitos de población monolingüe o bilingüe.

El modelo considera tres componentes: a) pedagógico, b) de gestión y c) de soporte. Si bien se encuentra en sus primeros años de implementación, se pueden avizorar desde ya ciertos vacíos y desarticulaciones. No obstante, es un punto de partida importante que se debería ir afinando para contar con un modelo integral de educación multigrado en un futuro cercano. En esta dirección, planteamos a continuación comentarios y observaciones relacionados con el componente pedagógico.

Planificación curricular. La propuesta establece que la planificación curricular para el aula multigrado implica el desarrollo del Proyecto Curricular de la Red, la Planificación Curricular Anual, la Unidad Didáctica y la Sesión de Aprendizaje.

El Currículo Nacional (CN) vigente tiene un enfoque por competencias, está organizado por ciclos y busca “atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión” (Ministerio de Educación del Perú 2017: 39).

Estas características del CN constituyen un escenario favorable para la aplicación de la estrategia multigrado. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que hasta ahora no son claras las orientaciones del proceso de diversificación del CN, y en el país no tenemos mucha experiencia al respecto.

Por otro lado, como vimos en el primer capítulo, los estudios y la literatura sobre el tema indican que la enseñanza multigrado impone mayores exigencias que aquella que se imparte en un solo grado (Brown 2010); de allí que las maestras y los maestros de aulas multigrado tengan serias dificultades para programar la atención simultánea, considerando

los diversos grados y los diferentes niveles de aprendizaje. Por ello, se recomienda que la tarea se realice con orientación y apoyo cercano de especialistas en currículo, e incluso que en un primer momento estos asuman en parte ese proceso (Pridmore 2007, Vithanapathirana 2010).

Una orientación en este sentido es que la planificación busque ser lo más integrada posible; es decir, que se elaboren unidades didácticas comunes y sesiones de aprendizaje que consideren áreas curriculares y/o contenidos comunes diferenciados únicamente en su grado de profundidad (León 2015).

Relacionado con el tema curricular, también es necesario que se establezcan arreglos institucionales que garanticen que una misma profesora o profesor permanezca dos años con el mismo grupo de estudiantes —esto es, lo que dura un ciclo en el nivel primario—, así como que, siempre que sea posible, la distribución de grados por docente en los servicios multigrado se haga tomando el criterio pedagógico de los ciclos.

El hecho de permanecer con el mismo grupo de estudiantes a lo largo del ciclo tiene diversas ventajas. Por un lado, permite que cada docente aplique su programación curricular durante un periodo más amplio, aumentando así la probabilidad de que la totalidad de sus estudiantes logren las competencias al final del ciclo. En efecto, el mayor conocimiento de las fortalezas y debilidades de cada estudiante le permitirá al docente programar una mejor secuencia de los aprendizajes, lograr una mayor profundización de estos, y hacer un seguimiento y evaluación de los progresos más individual y pertinente. Por otro lado, esta permanencia promueve una mayor responsabilidad profesional frente al logro de los aprendizajes —principalmente en los sistemas con criterios de promoción más flexibles al interior de los ciclos—, en tanto que se relativiza la atribución del bajo rendimiento a la mala preparación con la que llegan a la escuela los niños y las niñas, común entre docentes.

Recursos y materiales educativos. En el 2016, los servicios rurales multigrado recibieron por primera vez materiales específicos para este entorno educativo: los cuadernos de autoaprendizaje y las correspondientes guías para docentes. Esto debe ser valorado, pues los materiales constituyen una pieza central para el trabajo en el aula; sin ellos, difícilmente se puedan poner en práctica varias de las orientaciones requeridas por la propuesta multigrado.

No obstante, si bien los *Lineamientos...* consideran un listado de materiales educativos para los servicios rurales multigrado, no están incluidos, por ejemplo, los textos de las áreas curriculares que se distribuyen a todas las instituciones educativas del país por igual, incluidas las multigrado. Por consiguiente, parece no estar definido aún el set básico para servicios multigrado. Además, no hay orientaciones sobre cómo utilizar los distintos recursos en las aulas, y no ha habido capacitación al respecto.

Resulta importante, en este marco, contar con información sobre cómo se están empleando los cuadernos de autoaprendizaje y los demás materiales; si la lógica por grado con la que se elaboraron los cuadernos es funcional para el aula multigrado; y si los docentes logran utilizar todos los materiales, especialmente los del servicio unidocente, entre otros aspectos.

Evaluación de aprendizajes. *Los Lineamientos...* establecen que los servicios multigrado aplican una evaluación formativa. El docente evaluará a sus estudiantes de todos los grados que atiende en función de una actividad, a partir de la cual planteará tareas diferenciadas según la complejidad correspondiente a los desempeños de cada grado o ciclo.

Sin embargo, las consideraciones establecidas en la propuesta resultan insuficientes. Se requiere ir más allá e introducir un marco flexible que atienda la realidad heterogénea del aula multigrado. La evaluación debe considerar el nivel de desarrollo de capacidades de cada estudiante y no necesariamente el grado que cursa. Ello implica cambios mayores en el sistema de evaluación actual, como repensar los mecanismos de promoción y repitencia, ponderar si los tramos establecidos para adquirir las competencias son los adecuados, si se requieren periodos más prolongados o incluso si es pertinente avanzar a una organización más modular. Estos mecanismos permitirían atender de manera más coherente tanto los propósitos del Currículo Nacional de la Educación Básica como la naturaleza diversa del aula multigrado. Obviamente, ello requiere que el sistema acompañe y apoye a los docentes (Andrade 2018).

c) ¿Existe una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado?

En agosto del 2019 se aprobó el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente para Educación Primaria (RVM 204-2019). En su primera sección se sostiene que uno de los desafíos que debe atender la formación inicial docente es la atención y gestión del aprendizaje en un escenario caracterizado por la diversidad estudiantil en términos de lengua, cultura, necesidades educativas especiales y niveles de desarrollo de aprendizajes en un mismo grado o ciclo, considerando, además, la magnitud de los servicios multigrado en nuestro país.

Esta afirmación expresa un reconocimiento a la diversidad de las aulas primarias y a la importancia del servicio multigrado que no había estado presente de manera tan explícita en las propuestas curriculares anteriores. En este sentido, en el V Ciclo del Programa de Estudios de Educación Primaria se considera el curso "Atención a la diversidad y necesidades de aprendizaje I", cuyo propósito es que el estudiante de la carrera de

educación “desarrolle habilidades para comprender y atender a la diversidad, a partir de la identificación de las características de los estudiantes, los contextos y modalidades en los que aprenden, en especial en aulas multigrado”. Asimismo, uno de los desempeños que se espera alcanzar al final del curso es “Plantea adaptaciones curriculares en la planificación de los aprendizajes, considerando diversas estrategias de organización y atención para aulas multigrado” (Ministerio de Educación del Perú 2019: 86).

La incorporación de la atención a la diversidad y el reconocimiento de la situación multigrado como una realidad que la formación inicial debe atender de manera pertinente constituye una buena noticia; sin embargo, debemos tener claro que los efectos de esta política curricular —si se logra implementar adecuadamente—³⁴ se evidenciarán en el mediano plazo. Mientras tanto, el cuerpo docente que se encuentra trabajando en los servicios multigrado requiere orientaciones y capacitaciones que le permita lograr que todos sus estudiantes desarrollen sus habilidades.

Sin embargo, la oferta de la formación en servicio en los últimos años no ha estado centrada en la estrategia multigrado. Como indicamos líneas antes, el Programa de Acompañamiento Pedagógico, estrategia de formación que ha ofrecido el Ministerio, en una primera etapa presentó resultados positivos,³⁵ pero ahora parece requerir una mejora significativa.

Finalmente, del análisis se puede concluir que, si bien en los últimos años hay una apuesta del Minedu por mejorar el servicio multigrado en varios aspectos y darle un tratamiento específico, lo que se observa es un conjunto de normas, acciones, estrategias y programas con distinto nivel de avance, pero que todavía no están lo suficientemente desarrollados ni, sobre todo, articulados en una propuesta integral.

34 Ello supone, entre otras cosas, que las instituciones formadoras cuenten con profesionales que tengan conocimiento y experiencia en servicios multigrado. Así podrán desarrollar el Plan de Estudios con estándares de calidad y coordinar con instancias de gestión descentralizada para que haya prácticas de formación docente en aulas multigrado, con la orientación y el monitoreo adecuados.

35 El lector interesado en la implementación del Acompañamiento Pedagógico puede revisar Balarin 2019 y Metis Gaia 2018.

III. DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

- **Valorar y reconocer el aporte de las estrategias multigrado para la educación en su conjunto.** La inclusión supone un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas. Se parte de una nueva visión de la educación, basada en la diversidad; es decir, en el reconocimiento de que las diferencias son propias de la naturaleza humana: pueden encontrarse al interior de cada individuo, en un mismo grupo y entre grupos de seres humanos. Asimismo, estas diferencias no son categorías permanentes ni estáticas; pueden transformarse a lo largo del tiempo y según los contextos. A partir de estas consideraciones, resulta imprescindible, entonces, un cambio en los procesos de organización, en las manifestaciones culturales y las prácticas del sistema educativo, así como en las escuelas (Unesco 2007).

Una primera tarea del sistema educativo peruano, en este marco, es reconocer la diversidad que caracteriza a todas sus aulas, no solo a las multigrado —en todo caso, en estos últimos espacios solo hay un grado mayor de diversidad y complejidad—. Una segunda tarea prioritaria, como consecuencia de la anterior, es lograr que las estrategias multigrado se valoren como un aporte para el conjunto del sistema educativo peruano. La metodología multigrado proporciona herramientas valiosas y útiles para trabajar con la diversidad y heterogeneidad que se enfrenta al enseñar en cualquier aula. Asumir este principio permitiría, como señalan Rockwell y Rebolledo “reconocer e incluir más fácilmente a todos los estudiantes de cualquier escuela” (2016: 16). Además, el reconocimiento y aprovechamiento del potencial de las estrategias multigrado tendría un efecto positivo adicional, en tanto que redundaría en la revaloración de la escuela rural y en la motivación del conjunto de docentes, que tienden a estar caracterizados desde la carencia. Pero esto requiere garantizar que las escuelas multigrado dejen de estar asociadas a condiciones de pobreza o déficit.

Es esencial, igualmente, reconocer la especificidad del servicio multigrado como una forma de atención que —contrariamente a lo que se pensaba— no solo no ha desaparecido, sino que está siendo reconocida y adoptada en espacios distintos al rural; y que, por lo tanto, no hay que entenderla como algo transitorio o subsidiario del servicio polidocente. Darle visibilidad y reconocer su existencia y personería propia servirá para poner en cuestión el diseño de políticas e intervenciones de mejora educativa desde el ideal monogrado vigente actualmente. De acuerdo con Vithanapathirana (2010), escalar las buenas prácticas de las escuelas multigrado requiere enfrentar la resistencia docente frente a la enseñanza multigrado, explicable porque la “cultura monogrado” está arraigada y tiñe todas las decisiones de política.

- **Establecer políticas y programas que garanticen las condiciones y recursos para la implementación del modelo educativo multigrado.** La probabilidad de que el modelo multigrado se implemente de manera satisfactoria pasa por revertir la situación precaria y deplorable en la que operan actualmente los servicios educativos en las zonas rurales —recordemos que 9 de cada 10 operan en este ámbito—. Ello significa establecer las condiciones básicas de calidad para que funcionen, teniendo en cuenta la diversidad de la población a la que atienden y los diversos contextos del territorio donde confluyen. Un plan intersectorial con metas progresivas permitiría que los servicios educativos rurales tengan acceso a servicios básicos —incluida la conectividad a internet—, infraestructura, equipamiento, mobiliario y recursos educativos y tecnológicos. Esto requiere, evidentemente, que la asignación presupuestal responda a criterios de equidad y suficiencia, teniendo como referente el costo por estudiante para cada contexto. En tal sentido, es importante posicionar —y legitimar— el principio de que enseñarles a niños y niñas de zonas rurales implica una mayor inversión que enseñarles a sus pares urbanos, debido, entre otros factores, a la situación de pobreza de sus familias y a la dispersión que caracteriza a los centros poblados.

- **Definir un plan que permita atraer y retener docentes de primer nivel en los servicios multigrado.** Al igual que en el caso de las condiciones básicas, la mejora de los servicios multigrado pasa necesariamente por que cuenten con docentes competentes. Esto implica diseñar un plan que incluya una evaluación de las estrategias que, en el marco de la Ley de Reforma Magisterial, busquen incentivar la incorporación de mejores perfiles. En función de los resultados se podría pensar en iniciativas que mejoren las condiciones de trabajo docente en las zonas rurales, y en estímulos como el incremento de sus remuneraciones, acceso a puntajes adicionales en su escalafón o contratos multianuales. Se podría considerar incluso el establecimiento de un régimen especial similar al Servicio Rural y Urbano Marginal (Serums) del sector salud, para las escuelas más lejanas o con mayor complejidad, cuyas plazas, reiteradamente, no logran ser cubiertas.

- **Alinear las políticas nacionales que buscan mejorar la educación rural.** Es esencial articular la Política de Atención Educativa para la Población de Áreas Rurales y la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe como marcos en los cuales se inscribe el modelo de educación multigrado. Si bien el diseño de ambas políticas tiene pocos años, se hace necesaria su revisión para asegurar su alineamiento y garantizar el monitoreo de sus avances. Adicionalmente, sugerimos revisar y ajustar la Política de Atención Educativa para la Población de Áreas Rurales. Su formulación presenta vacíos significativos y problemas de consistencia, dificultades que limitan el propósito, y consecuente monitoreo, para el que se elaboró.

- **Integrar y articular los componentes del modelo de educación multigrado.** En los últimos años se han aprobado y ejecutado iniciativas importantes para mejorar el servicio multigrado. El desafío actual pasa por integrar estas iniciativas —e identificar y desarrollar las que hagan falta— en un modelo coherente y efectivo que incluya como componentes principales la propuesta pedagógica —currículo, materiales, etcétera—, la formación docente, los procesos de acompañamiento a docentes y directivos, los mecanismos de gestión y soporte escolar, la relación con las madres y los padres, y los vínculos con la comunidad.

Es importante recordar la afirmación de Santos (2011) en relación con que la forma de atención multigrado demanda principios pedagógicos y estrategias didácticas propios. La formación docente es clave: si se sigue preparando docentes para la lógica monogrado, y no se les provee de herramientas para trabajar en aulas diversas, ningún cambio organizacional mejorará las prácticas en el aula ni, por ende, los aprendizajes.

En este esfuerzo de integración debemos partir de reconocer que los servicios multigrado son diversos y heterogéneos a su interior. Una variable que los diferencia —y que parece tener un efecto importante en su desempeño— es el grado de complejidad, que depende del número de docentes del servicio, así como del número de estudiantes y los criterios de su distribución en las aulas. Esta diversidad debe ser tomada en cuenta por la política educativa al momento de analizar y establecer las acciones de mejora del servicio multigrado. En esta línea, para su aplicación se deberían contemplar dos decisiones:

- a) Garantizar que los docentes permanezcan con el mismo grupo de estudiantes un mínimo de dos años —lo que dura un ciclo en el nivel primario—, así como que la distribución de grados por docente en los servicios multigrado se realice, siempre que sea posible, tomando el criterio pedagógico de los ciclos; y
- b) La reconversión de los servicios unidocentes en servicios con dos docentes como mínimo.

En cuanto a la mejora de los aprendizajes en las aulas multigrado, consideramos que, si no cambian las condiciones de funcionamiento de los servicios rurales y no cuentan con docentes mejor preparados para hacerse cargo de estos servicios, cualquier propuesta pedagógica siempre será siempre limitada. No obstante, esto no significa que no podamos pensar en medidas que, mientras se resuelven los problemas más estructurales, permitan que los estudiantes que asisten a los servicios multigrado mejoren su desempeño.

Es importante atender tres elementos de la propuesta pedagógica actual: el currículo, los materiales y la evaluación. Si partimos de reconocer que, por una parte, la atención del aula multigrado demanda un mayor trabajo docente que el aula monogrado —en términos de planificación, preparación y organización— y que, por otra parte, los profesores y las profesoras que hoy trabajan en dichas aulas tienden a ser los menos preparados, se debe considerar la posibilidad de que la tarea de diversificación y adaptación del currículo para el modelo multigrado, al menos en términos de un modelo intermedio, sea apoyada por las instancias centrales o regionales que tenga una mayor experticia.

Con el mismo argumento, y tomando en cuenta que las prácticas de evaluación son uno de los aspectos más débiles de la formación docente, se podría apoyar el trabajo en las aulas multigrado poniendo a disposición un conjunto de propuestas de evaluaciones formativas útiles para caracterizar el nivel de aprendizaje de cada estudiante (Abós y Boix Tomás 2017, Eleanore Hargreaves 2001, Smit y otros 2015); y sobre esa base, establecer estrategias pertinentes para que avancen en el desarrollo de sus habilidades. Resulta sugerente, en tal sentido, considerar la adaptación de elementos de programas como Enseñar al Nivel Correcto (TaRL).³⁶

Por último, en relación con los materiales educativos -sobre todo los de autoaprendizaje-, es esencial evaluar su calidad técnica, así como conocer en qué medida y cómo están siendo utilizados por docentes y estudiantes, así como explorar formas alternativas a la organización por grado para su elaboración.

- **Promover y realizar investigaciones sobre la educación multigrado.** En nuestro país, los estudios sobre educación multigrado desarrollados en los primeros años del presente siglo (Ames 2002a, Montero y otros 2002, Rodríguez 2004, Tapia 2004, entre otros) lamentablemente no tuvieron continuidad. Por eso, resulta pertinente retomar una agenda de investigaciones plural que aborde la educación multigrado desde enfoques sociales, institucionales y pedagógicos que permitan su mejora. El énfasis podría estar en la dimensión pedagógica que registra el menor número de estudios en el país.

³⁶ Dicha adaptación debe tener en cuenta los enfoques de las áreas curriculares que promueve el Currículo Nacional de Educación Básica, y cuidar que la agrupación de habilidades no genere forma alguna de estigmatización.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós Olivares, Pilar (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿Es un modelo del que podemos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, 24, 99-118.
- Abós Olivares, Pilar y Roser Boix Tomás (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45(1), 41-48. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.2017.41-48>
- Ames, Patricia (2002a). *Multigrade Schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon*. Unpublished PhD. University of London.
- Ames, Patricia (2002b). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural 2. Lima: GTZ-Proeduca.
- Ames, Patricia (2016). *Hacer visible y mejorar la educación rural: una tarea pendiente*. En *Metas del Perú al Bicentenario*, 143-148. Lima: Consorcio de Universidades.
- Andrade, Patricia (2018). *Implementar el currículo nacional en contexto rural: pensando fuera de la caja*. *Educación*, 38-39. <https://www.educacionperu.org/curriculo-nacional-contexto-rural/>
- Balarin, María (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio*. Reflexiones para el contexto peruano. Lima: Unesco.
- Ballesteros, Maricor y Ronald O. Ocampo (2016). *Best Practices of Multigrade Teaching in Luna, Apayao, Philippines*. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3(6), 61-73.
- Banerjee, Abhijit; Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harinni Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland y Michael Walton (2016). *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India*. JNBER Working Paper 22746. <http://www.nber.org/papers/w22746>
- Bello, Manuel y Verónica Villaran (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Benavides, Martín; Magrith Mena y Carmen Ponce (2010). Estado de la niñez indígena en el Perú. Lima: Unicef/Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Berry, Chris (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 537-552. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00014-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00014-1)
- Blum, Nicole y Rashmie Diwan (2007). Small, Multigrade Schools and Increasing Access to Primary Education in India: National Context and NGO Initiatives. CREATE Pathways to Access. Research Monograph 17. Online Submission.
- Brown, Byron (2010). Multigrade teaching. A review of issues, trends and practices implications for teacher education in South Africa. Johannesburgo: The Centre for Education Policy Development (CEPD).
- Bustos Jiménez, Antonio (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Cardoso Maria Angélica y Mara Regina Martins (2010). Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-Line*, número especial, mayo, 174-193. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf
- Colbert, Vicky (2019). Escuela Nueva Activa: de las escuelas rurales "invisibles" a la educación para el futuro. *Revista Javeriana*, 86(853), 38-41. <https://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/RevistaJaveriana853ABR2019EscuelaNueva.pdf>
- Consejo Nacional de Educación, CNE (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: CNE.
- Contreras, Carlos (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documentos de Trabajo 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cornish, Linley (2010). Multiage Classes - What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, 4(2), 7-11.
- Cueto, Santiago; Claudia Felipe y Juan León (2019). Venciendo la adversidad. Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú. Lima: Grade.
- Defensoría del Pueblo (2016). Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales. Recomendaciones para su fortalecimiento. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Degregori, Carlos Iván (1986). Del mito de Inkarrí al mito del progreso: población andina, cultura e identidad nacional. *Socialismo y Participación*, 36, 49-56.

- Ellis, Shari; Barbara Rogoff y Cindy C. Cromer (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17(4), 399-407. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.399>.
- Escobal, Javier; Jaime Saavedra y Renos Vakis (2012). *¿Está el piso parejo para los niños en el Perú? Medición y comprensión de la evaluación de las oportunidades*. Lima: Banco Mundial y Grade.
- Farrel, Joseph; Carolina Manion y Santiago Rincón-Gallardo (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 9-40.
- Greenfield, Richard (2011). The Practice of Age-Grouping in English Schools: The Scope and Power of the Implicit Education Policy. *Educate*, 11(1), 52-64.
- Guadalupe, César (2002). Brechas de género en la educación peruana actual. En César Guadalupe (editor), *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Ministerio de Educación.
- Guadalupe, César; Juan León, José S. Rodríguez y Silvana Vargas (2017). Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. Lima: Grade/Forge.
- Hargreaves, Eleanore; Carlos Montero, Narkasèn Chau, M. Sibli y Tong-Dzuy Thanh (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499-520. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X)
- Hargreaves, Eleanore (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 553-560. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00015-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00015-3)
- Hunt, Barbara (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En Patricia McLauchlan de Arregui, Martín Benavides, Santiago Cueto y Jaime Saavedra, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*, pp. 13-66. Lima: Grade.
- Hyry-Belhammer, Eeva Kaisa y Tina Hascher (2014). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- J-PAL, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (2019). Tailoring instruction to students' learning levels to increase learning. <https://doi.org/10.31485/pi.2522.2019>
- Juárez, Diego (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *CPU-e, Revista*

- de Investigación Educativa, (15), 140-154. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i15.25>
- Juárez, Diego (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, (49), 1-16.
- <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750>
- Kamel, Shereen Abd El Razek (2010). Multigrade education. Term Paper Fall 2010 Social, pp. 1-21.
- Klenowski, Val y Thelma Gertz (2009). Raising Equity through Culture-fair assessment: A Sociocultural Perspective. *International Association for Educational Assessment (IAEA)*, 35 Conferencia Anual. <https://www.iaea.info/documents/raising-equity-through-culture-fair-assessment-a-sociocultural-perspective/>
- León, Eduardo (2015). Escuelas multigrado: hacia una fórmula posible. *Educación*, 12, 1-6. <https://www.educacionperu.org/escuelas-multigrado-hacia-una-formula-posible/>
- Little, Angela (2001). Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Little, Angela (2005). Learning and teaching in multigrade settings. En Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.7317&rep=rep1&type=pdf>
- Little, Angela (2006). Multigrade Lessons for EFA: A synthesis. In *Education for all and multigrade teaching*. Dordrecht: Springer.
- López, Lilia y Melva Santano (2019). Cursos comunitarios de CONAFE. En Silvia Schmelkes y Guadalupe Aguila (editoras), *La educación multigrado en México*, pp. 139-178. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf
- Majerowicz, Stephanie (2015). Evaluaciones rápidas de impacto: acompañamiento pedagógico, soporte pedagógico intercultural (ASPI) y soporte pedagógico. Reporte final. Lima: Grade/Forge.
- McEwan, Patrick (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-452. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00023-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00023-6)
- McEwan, Patrick (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483. <https://doi.org/10.1080/03050060802481504>

- Mena, Magrith y Martín Málaga (2014). Análisis de género e interculturalidad en las Rutas del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Consultoría para el Proyecto Forge. Lima: Grade/Forge.
- Metis Gaia (2018). Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado. Lima: Grade/Forge.
- Miller, Bruce (1990). A Review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education*, 7(1), 1-8.
- Ministerio de Educación del Perú (2009a). Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación del Perú (2009b). Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta pedagógica integral. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). Sistematización de estrategias en escuelas multigrado. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). Informe de resultados principales del Estudio Nacional sobre Uso del Tiempo y otras variables de calidad educativa. Lima: Dirección de Investigación y Documentación Educativa.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación del Perú (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios Educación Primaria. Lima: Dirección General de Desarrollo Docente.
- Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, Carmen; Patricia Ames, Zoila Cabrera, Andrés Chirinos, Mariella Fernández Dávila y Eduardo León (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza

y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Montero, Carmen (2011). Estudio sobre acompañamiento pedagógico. Experiencias, orientaciones y temas pendientes. En Ricardo Cuenca, Carmen Montero, Patricia Ames y Vanessa Rojas (editores), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*, pp. 69-169. Lima: Consejo Nacional de Educación y Fundación SM. <http://www.cne.gob.pe/uploads/propuestapreliminar-fsm.pdf>

Mulryan-Kyne, Catherine (2005a). The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17). <http://jrre.psu.edu/articles/20-17.pdf>

Mulryan-Kyne, Catherine (2005b). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85-95.

Muñoz, Fanny (coordinadora) (2017). Diagnóstico sobre la gestión de materiales y recursos educativos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali. Cuadernos de Trabajo 45. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Parandekar, Suhas D.; Futoshi Yamauchi, Andrew B. Ragatz, Elisabeth Sedmik y Akiko Sawamoto (2017). Enhancing school quality in Vietnam through participative and collaborative learning. Vietnam Escuela Nueva. Impact evaluation study. *Enhancing School Quality in Vietnam through Participative and Collaborative Learning*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/27882>

Pratt, David (1986). On the merits of multiage classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111-115. Orono, Maine: Universidad de Maine.

Pridmore, Pat (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.

Proehl, Rebecca; Shelese Douglas, Dean Elias, Anthony Johnson y Wendy Westsmith (2013). A Collaborative Approach: Assessing the Impact of Multi-Grade Classrooms. *Journal of Catholic Education*, 16(2), 416-440. <https://doi.org/10.15365/joce.1602092013>

Quintero, Sara Evelin y Elisabeth Figueiredo de Sá (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>

Ramírez, Elliana (2004). Estudios sobre la educación para la población rural en Perú. En FAO (editor), *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, pp. 329-390.

- Rockwell, Elsie y Valeria Rebolledo (2016). Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado. México: Autores. <http://yoltocah.mx/wp-content/uploads/2018/05/Yoltocah-2018.pdf>
- Rodríguez, Ana; César Alberto Matzer e Ingrid Estrada (2007). Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica. Estudio guatemalteco. Ciudad de Guatemala: Programas y Proyectos de Desarrollo Integral (Prodi).
- Rodríguez, José; Janeth Leyva y Álvaro Hopkins (2016). El efecto del Acompañamiento Pedagógico sobre los rendimientos de los estudiantes de escuelas públicas rurales del Perú. Lima: Grade/Forge.
- Rodríguez, Yolanda (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Martín Benavides (editor), Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación, pp. 131-192 Lima: Grade.
- Ronksley-Pavia, Michelle; Georgina Barton y Donna Pendergast (2019). Multiage education: an exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 24-41. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Santos, Limber (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, 75, 72-79.
- Santos, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71-91.
- Santos, Limber y Alejandra Viola (2014). Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. *Aula de Innovación Educativa*, 229, 23-29.
- Schmelkes, Sylvia (2019). Introducción. En Sylvia Schmelkes y Guadalupe Aguila (editoras), *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Smit, Robbert; Eeva Kaisa Hyry-Beihammer y Andrea Raggl (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Smith, Tiffany (2016). Make Space for Indigeneity: Decolonizing Education. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 49-59.

- Suárez Díaz, Diana Carolina; Andrea del Pilar Liz y Carlos Parra (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.
- Tapia, Ana María (2004). Habilidades y estrategias para la promoción de aprendizajes en aulas multigrado. Informe final de investigación. Elaborado para Grade y la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).
- Terigi, Flavia (2010). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. En VII Seminario RedEstrado. Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3(4).
- Torres, Rosa María (1996). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (32).
- Unesco (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica. Segundo informe. Santiago de Chile: Orealc/Unesco Santiago.
- Unesco (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: Orealc/Unesco Santiago.
- Unesco (2015). Practical tips for teaching multigrade classes. París: Unesco Bangkok.
- Vásquez, Karina (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. *Educación*, 16(31), 63-80.
- Veenman, Simon (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- Vithanapathirana, Manjula (2010). Multigrade Innovations in Sri Lanka: Challenges of Scaling up. En Southern African Multigrade Education Conference, Cape Peninsula University, Cape Town, Sudáfrica, 2010.

Anexos

Anexo 1. Redes y páginas web sobre educación multigrado

Red de Investigación de Educación Rural (RIER)

La RIER centra sus intereses en el estudio de los diferentes niveles y modalidades de la educación rural, con énfasis en la formación docente inicial y continua para la educación básica rural, las prácticas y saberes docentes de nivel básico en el medio rural, los procesos de aprendizaje en escuelas de educación básica en contextos rurales y las acciones públicas dirigidas a la educación básica rural. Participan principalmente especialistas de universidades mexicanas.

<http://rededucacionrural.mx/nosotros/>

Multigrade Teacher

Página web sobre enseñanza y el aprendizaje multigrado. Incluye publicaciones y vínculos sobre investigaciones, documentos de política, reflexiones y recursos canadienses y de otros países.

<https://multigradeteacher.wordpress.com/>

Network of Multigrade Education (NEMED)

Red formada por educadores e investigadores de diez países de Europa, financiada por el Programa Sócrates de la Unión Europea. Entre sus objetivos se señalan los siguientes: posicionar la escuela rural en la política educativa, ofrecer apoyo y formación especializada a docentes de las escuelas rurales, evaluar la aplicación de metodologías y prácticas basadas en tecnologías de la información para escuelas rurales, plantear sugerencias para la mejora de la educación rural en Europa.

<http://www.ub.edu/euelearning/nemed/indexeng.htm>

Anexo 2. Servicios educativos y matrícula en educación primaria rural multigrado según región

Región	Servicios educativos		Estudiantes	
	N.º	Porcentaje	N.º	Porcentaje
Amazonas	1 019	4,9	30 050	6,1
Áncash	1 102	5,3	22 151	4,5
Apurímac	583	2,8	10 259	2,1
Arequipa	263	1,3	3 854	0,8
Ayacucho	908	4,4	14 812	3,0
Cajamarca	3 008	14,6	74 528	15,2
Cusco	1 147	5,6	26 890	5,5
Huancavelica	892	4,3	15 053	3,1
Huánuco	1 304	6,3	28 628	5,8
Ica	147	0,7	3 060	0,6
Junín	1 304	6,3	26 455	5,4
La Libertad	1 032	5,0	31 426	6,4
Lambayeque	406	2,0	12 764	2,6
Lima Metropolitana	5	0,0	258	0,1
Lima Provincias	366	1,8	5 902	1,2
Loreto	2 021	9,8	58 826	12,0
Madre de Dios	122	0,6	2 559	0,5
Moquegua	79	0,4	789	0,2
Pasco	543	2,6	10 182	2,1
Piura	1 349	6,5	40 203	8,2

Puno	1 235	6,0	20 444	4,2
San Martín	946	4,6	28 674	5,8
Tacna	74	0,4	672	0,1
Tumbes	58	0,3	1 109	0,2
Ucayali	692	3,4	21 052	4,3
Total	20 605	100,0	490 600	100,0

Fuente: Ministerio de Educación, Padrón de Instituciones Educativas y Programas 2019.

Anexo 3. Características del servicio rural multigrado monolingüe

	N.º de servicios educativos	Porcentaje
Número de docentes		
1 docente	6 162	52,6
2 docentes	3 065	26,2
3 docentes	1 592	13,6
4 docentes	618	5,3
5 docentes	268	2,3
Total	11 705	100,0
Tamaño del servicio		
Unidocente		
1 a 10 estudiantes	3 060	49,7
11 a 15 estudiantes	1 525	24,7
16 a 20 estudiantes	857	13,9
21 a 30 estudiantes	578	9,4
31 a 40 estudiantes	98	1,6
41 a 50 estudiantes	25	0,4
51 a 80 estudiantes	19	0,3
Multigrado		
1 a 10 estudiantes	109	2,0
11 a 20 estudiantes	836	15,1
21 a 30 estudiantes	1 447	26,1
31 a 40 estudiantes	1 161	20,9
41 a 50 estudiantes	812	14,6
51 a 100 estudiantes	1 134	20,5
101 a 180 estudiantes	44	0,8
Total	11 705	100,0

Fuente: Minedu, Padrón de Instituciones Educativas y Programas 2019; Censo Educativo 2019.

Elaboración propia.

Anexo 4. Marco normativo sobre educación multigrado

Proyecto Educativo Nacional al 2021 RS 001-2007-ED <i>(enero, 2007)</i>
Reglamento de la Ley General de Educación DS 011-2012 <i>(julio, 2012)</i>
Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural RSG 256-2016 <i>(junio, 2016)</i>
Norma que implementa los lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural RSG 332-2017 <i>(noviembre, 2017)</i>
Política de atención educativa para la población de áreas rurales DS 013-2018 <i>(diciembre, 2018)</i>
Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales RSG 004-2019 <i>(enero, 2019)</i>
Norma Técnica "Disposiciones sobre otorgamiento de subvenciones para las entidades privadas sin fines de lucro para la implementación de propuestas en servicios multigrado monolingüe castellano" RM 054-2019 <i>(febrero, 2019)</i>
Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria RVM 204-2019 <i>(agosto, 2019)</i>
Norma Técnica "Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica" RVM 220-2019 <i>(agosto, 2019)</i>
Norma Técnica "Disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en IE focalizadas de la EBR para el periodo 2020- 2022" RVM 290-2019 <i>(noviembre, 2019)</i>

Norma Técnica “Disposiciones para el proceso de racionalización en el marco de la Ley de Reforma Magisterial en las IE públicas”

RVM 307-2019

(diciembre, 2019)

Lineamientos para la conformación y gestión escolar de la IE que se organizan en Redes Educativas de Gestión Escolar

RVM 002-2020

(enero, 2020)