

**Pensando en políticas públicas para la escuela rural.  
Algunas consideraciones acerca de la escuela multigrado**

*Yolanda Rodríguez G<sup>1</sup>.  
Julio 2004*

1. El aula multigrado y la equidad del sistema educativo en el Perú

La enseñanza en un aula en la cual un maestro o maestra enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad educativa predominante de la escuela primaria de áreas rurales en muchos países en desarrollo<sup>2</sup>. En el Perú existen cerca de 24 mil centros educativos de primaria de menores multigrado, que representan el 73% de las escuelas primarias del país<sup>3</sup>. El 32,1 % de la matrícula total de primaria es atendida en escuelas multigrado y 33,9% de maestros de primaria enseña en ellas. Alrededor del 90% de los centros educativos de primaria que existen en el medio rural son atendidos por docentes con más de un grado a su cargo<sup>4</sup>. La ampliación de la cobertura escolar de la primaria rural experimentada en los noventa, como expresión de una segunda ola de masificación educativa, se ha basado en gran medida en el aumento de escuelas atendidas por uno o dos maestros<sup>5</sup>.

En países como el nuestro, la escuela multigrado se encuentra generalmente en áreas dispersamente pobladas en ámbitos rurales. La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas según el número de docentes con que cuente el centro educativo y de grados encargados a cada docente. El 37% del total de estas escuelas son atendidas por un solo docente y 31% tiene dos docentes.

La escuela rural es entonces eminentemente multigrado; estas escuelas se ubican en las zonas más apartadas del territorio y atienden mayormente a las poblaciones rurales, indígenas, bilingües y pobres.

La escuela rural multigrado adolece de una precaria infraestructura, mobiliario y equipamiento: 41% de los centros educativos cuenta con servicio de agua potable y 3% cuenta con desagüe; 19,9% tiene servicios higiénicos y 9% tiene energía eléctrica; solo el 2,1% cuenta con un ambiente de comedor.

La jornada escolar efectiva es menor a la oficial; la semana escolar generalmente se reduce a cuatro o tres días; las cinco horas de la jornada escolar no se cumplen y los

---

<sup>1</sup> Socióloga, docente asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Email [edudin@upch.edu.pe](mailto:edudin@upch.edu.pe)

<sup>2</sup> Al respecto puede consultarse el estudio internacional sobre enseñanza multigrado conducido por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, visitando la pagina [www.ioe.ac.uk/multigrade](http://www.ioe.ac.uk/multigrade)

<sup>3</sup> Montero. C. coord. (2002). Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Documento de Trabajo N° 18, Lima: MECEP/Ministerio de Educación.

<sup>4</sup> Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural, Ministerio de Educación. El Programa Estratégico de Educación en Áreas Rurales [www.minedu.gob.pe/edrural/documentos/plan\\_est2004ene.doc](http://www.minedu.gob.pe/edrural/documentos/plan_est2004ene.doc)

<sup>5</sup> El crecimiento en cobertura ha estado acompañado de una caída en el gasto estatal por alumno matriculado. Se puede ver al respecto, La educación peruana a inicios del nuevo siglo, Documento de Trabajo 12 MECEP Lima: Ministerio de Educación.

horarios son bastante irregulares. La razón de este déficit es el tiempo de desplazamiento de los docentes que por lo general viven lejos de las comunidades donde enseñan; y el débil gobierno que el sector tiene sobre estas escuelas debido a su casi inexistente acción supervisora por la dispersión de las escuelas y la falta de presupuesto.

**Escuelas, Alumnos y Docentes en primaria de menores según Área Urbano/Rural**

	Escuelas	Alumnos	Docentes
Total primaria	32 093	4 133 075	143 800
Total multigrado	23 419	1 328 354	48 721
<b>% multigrado sobre primaria</b>	<b>73,0</b>	<b>32,1</b>	<b>33,9</b>
Primaria rural	23 007	1 655 479	56 690
Total multigrado rural	20 784	1 168 785	39 289
<b>% multigrado sobre primaria rural</b>	<b>90,3</b>	<b>70,6</b>	<b>69,3</b>
Primaria urbana	9 086	2 477 596	87 110
Total multigrado urbana	2 635	159 569	9 432
<b>% multigrado sobre primaria urbana</b>	<b>29,0</b>	<b>6,4</b>	<b>10,8</b>

Elaboración propia en base a Montero (2002); fuente: MED, Padrón de Estadísticas Básicas 2000.

Este conjunto de características de la escuela rural aunado a la pobreza de las familias y de los entornos educativos de los niños y niñas en las áreas rurales, convergen en los rendimientos negativos del sistema escolar, expresado en las altas tasas de repetición y extraedad particularmente en escuelas multigrado y unidocentes.

La tasa de retiro en la educación primaria de menores en áreas rurales, es significativamente más alta en centros educativos unidocentes (14,4%) y centros multigrado (12,4%), que en centros educativos completos (8,1%). Los niños y niñas que repiten el grado, los que son retirados temporalmente por razones de salud o por trabajo de los padres, generan la situación de la extraedad o el atraso escolar, que en nuestro país, especialmente en zonas rurales, presenta altos índices<sup>6</sup>.

A pesar de su extensión la escuela multigrado no ha merecido la atención debida en la política educativa, la cual tiene como referente el modelo monogrado de la escuela primaria. Al igual que en otros países, en el Perú los programas de formación de maestros y las propuestas de programas de desarrollo curricular de primaria no han tomado en cuenta esta realidad educativa.

<sup>6</sup> Más de la mitad de los niños entre 3 y 6 grado presentan atraso. Montero Carmen coord. (1998). La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Documento de Trabajo N° 2. Lima: MED.

## 2.- Las prácticas pedagógicas, la formación docente y ka experiencia educativa

Resultados de estudios recientes sobre niveles de desempeño de estudiantes de segundo y tercer ciclo de primaria y cuarto grado de secundaria muestran significativas diferencias entre los rendimientos promedio de los estudiantes de las escuelas públicas y de las escuelas privadas<sup>7</sup>. Estas diferencias reflejan las grandes brechas económicas y sociales y plantean un problema de equidad en el sistema educativo<sup>8</sup>: la escuela pública atiende aproximadamente el 90% de la población escolar de primaria y constituye la oferta educativa para los niños de los sectores pobres.

En la escuela pública se expresa también una inequidad: los centros educativos en entornos urbanos obtienen mejores resultados respecto a los ubicados en entornos rurales. Los resultados de la evaluación muestran que son significativamente mejores los resultados promedio de los estudiantes de las escuelas de Lima y Callao con relación a aquellos obtenidos por estudiantes de las escuelas urbanas del resto del país y éstos con relación a los de las escuelas rurales.

La educación rural, como área específica de problemática educativa así como de intervención de la política educativa, cobra recientemente cierta visibilidad en el país. Esto es de si mismo positivo, al mismo tiempo que plantea nuevos desafíos; ¿cómo se define el “problema” de la educación rural? ¿Cómo esta definición es incorporada en el diseño y ejecución de la política educativa?

Hoy la discusión está centrada en la capacitación de los maestros de escuelas multigrado en metodologías apropiadas para esta realidad. Sin embargo la discusión ha dejado de lado la pregunta por la propia existencia de la escuela multigrado. La política educativa necesita responder qué grado de complejidad de aula es manejable y en esta definición deben considerarse las dimensiones pedagógica, cognitiva y afectiva. Sin embargo, no debe dejarse de lado la dimensión social y ética y tener presente que la existencia de la escuela multigrado y unidocente expresan una inequidad en el sistema educativo. Antes y al lado de discutir cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones multigrado, es imprescindible plantear el asunto de la distribución de los recursos en educación.

Existe el consenso de que en esas condiciones la escuela multigrado no está en capacidad de asegurar los aprendizajes y competencias de niñas y niños. Uno de los factores que más directamente incide en la calidad educativa es el maestro o la maestra y su práctica pedagógica. En las precarias condiciones materiales de trabajo y sin una orientación pedagógica y metodológica para el trabajo en el aula multigrado, los docentes enfrentan serias limitaciones para conducir procesos de aprendizaje. Un acercamiento al aula multigrado nos revela que mucho de lo que hay en ella no le es particular; sino que están presentes características de la escuela primaria en general. Rasgos como la reducida jornada escolar; la débil preparación de los docentes en dominios del conocimiento; el activismo en el aula muchas veces carente de objetivos pedagógicos; el reducido uso de recursos didácticos; o la falta de claridad en los objetivos de enseñanza y en estrategias para alcanzar dichos objetivos.

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación. Tercera Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (EN 2001).

<sup>8</sup> Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca (2001). Resultados de las Pruebas de Comunicación y Matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil. Documento de Trabajo. Lima: UMC- Ministerio de Educación.

La mayor visibilidad que la realidad educativa multigrado va cobrando recientemente en el país, no debe llevar al *etiquetamiento* de la escuela rural y a tratarla como si sus condiciones de existencia no fueran las parecidas a las que afectan la calidad de la educación básica en general en el Perú. El mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje en el aula multigrado, afectando sus variables críticas, forma parte del mejoramiento de la educación básica en general.

El acercamiento al aula multigrado nos revela también que, parcialmente al menos, los elementos de diagnóstico comúnmente asumidos sobre cómo ocurren los procesos de enseñanza en la escuela, no se encuentran dominando hegemoníamente las prácticas docentes. No hay blanco y negro; no hay todo o nada. La enseñanza frontal; el copiado y las actividades puramente memorísticas, van cediendo paso a estilos de enseñanza que buscan poner en el centro al alumno, la diversificación de actividades, el trabajo grupal. Pero sobre esto, sabemos demasiado poco; y la política educativa debe empezar por reconocer mejor esta realidad.

Por ello, la capacitación y la formación en servicio debieran consistir principalmente, en el ejercicio de autorreflexión de las prácticas educativas por parte de los agentes, los maestros. Ayudar a hacer consciente aquello que hacen y por qué lo hacen; así como qué creen que logran en sus alumnos y por qué. Los docentes disponen actualmente de una suerte de repertorio de propuestas metodológicas y didácticas; las fuentes son diversas: la propia formación en el colegio (cómo fueron enseñados) y después en el ISP o la universidad; el ejemplo de las “buenas prácticas” observadas intuitivamente en otros maestros; lo que la propia experiencia de docencia valida a juicio del o la docente; los programas oficiales de capacitación; la capacitación ofrecida por alguna organización no gubernamental. Se ha insistido bastante sobre el *cómo* enseñar; no es claro si la misma preocupación se ha puesto en el *por qué* y *para qué*.

Es común que los maestros de aulas multigrado se lamenten, con razón, de no haber sido capacitados para atender el tipo de aula que tienen a su cargo; reclaman ser enseñados en el cómo hacer para enseñar a tres, cuatro o seis grados a la vez. No cabe duda que tienen razón en su reclamo; sin embargo, lo que se revela como fundamental de ser conocido, son los procesos cognitivos, psicológicos que permiten el aprendizaje; y no se trata de capacitar en teorías del aprendizaje, sino de brindar elementos claves para comprender cómo ocurren los procesos de aprendizaje y que los maestros puedan orientar sus decisiones en el aula basados en esta comprensión. Los elementos metodológicos se ordenan y subordinan a estos otros.

### 3.- La heterogeneidad del aula multigrado y su implicancia para el diseño de políticas

La educación rural remite al aula multigrado y unidocente; esta es su principal característica y a partir de la cual han de ser pensados y diseñados los procesos de enseñanza aprendizaje. Y más allá de ello, la función de la escuela en términos de la inclusión de importantes sectores de la sociedad peruana.

El acercamiento a la escuela multigrado nos revela rápidamente las varias formas que ésta presenta. A su caracterización a partir del número de grados a cargo de un/una docente, debemos asumir otras variables que la configuran, sobre todo a la escuela unidocente: la ausencia de niños en algunos grados; la composición desigual de los grados al haber concentración de matrícula en algunos y muy poca o ninguna en otros;

el agrupamiento de los grados en función de la “carga docente” en donde al parecer no intervienen criterios pedagógicos; la presencia de niños con rezago que son rechazados en otras escuelas. Es decir, la definición de la escuela multigrado se amplía y se hace más compleja.

Las escuelas que hemos conocido en un reciente estudio realizado en un valle de la costa central del Perú<sup>9</sup>, tienen características que las hacen diferentes de otras escuelas multigradas que se localizan en otras áreas rurales del país. A diferencia de las escuelas multigrado de la sierra andina – en donde la matrícula es mayor y la dispersión de las escuelas sigue el patrón de poblamiento-, y quizás de las escuelas de la amazonía, las escuelas multigrado que observamos en zonas similares a ésta de la costa central, tienen una matrícula pequeña y están más cercanas entre sí; muchas veces se localizan a muy corta distancia entre una y otra.

Esta cercanía permite también una relativa movilidad de la matrícula en un determinado espacio configurado por una red de centros educativos, tanto multigrado como polidocentes completos. Son sistemas educativos locales en los cuales los niños y niñas no están necesariamente “adscritos” a una escuela, como ocurre en la sierra andina por la distancia de los centros educativos. Eventualmente los padres de familia cambian a sus hijos a otra escuela multigrado; sea porque tienen una evaluación de la habilidad de los maestros, porque alguno de los hijos requiere una atención especial o porque están en posibilidad de costear el gasto del transporte al centro educativo completo en el centro poblado mayor o en la capital del distrito. De otro lado, una parte importante de la población se emplea en trabajos temporales llevando con ellos a sus hijos e hijas en edad escolar.

En términos de su particularidad podemos hablar entonces, al menos, de la escuela multigrado de la costa rural, de la sierra andina y seguramente de la amazonía. Aún así, la heterogeneidad de situaciones multigrado y unidocente desbordaría esta pretendida tipología. Estas características merecen ser tomadas en cuenta en la definición de las políticas educativas y por los ejecutores de las mismas. En situaciones como las que pudimos conocer y que representan una forma de multigrado bastante común en la costa rural, sería posible pensar en estrategias de intervención que busquen redistribuir los recursos en un espacio delimitado por la existencia de redes de escuelas, relativamente cercanas y comunicadas.

La incorporación de una estrategia de red en la provisión de los servicios educativos en áreas rurales como la que se refiere aquí, permitiría especializar algunos centros educativos en la atención de ciclos; habiendo identificado las mejores destrezas entre los docentes de la red. Una propuesta de este tipo requiere sin duda del apoyo de los padres de familia y del compromiso de los maestros de aula y de los funcionarios de los órganos intermedios del sector, así como del concurso de los gobiernos locales. En el marco del proceso de descentralización, merece ser discutida la viabilidad y la pertinencia de propuestas de este tipo; su propósito es proveer las condiciones básicas para el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, en donde seis grados no deben ser atendidos por un solo maestro.

---

<sup>9</sup> Investigación sobre “Estrategias docentes en aulas multigrado del valle de Mala”, emprendida en el marco del proyecto Investigación para una Mejor Educación, de la Universidad Cayetano Heredia- GRADE.

#### 4.- La violencia simbólica y la acción pedagógica

El aula es el espacio de las decisiones del docente; en el aula multigrado, su campo de decisiones se amplía de acuerdo a la complejidad de esta; es decir, debe tomar decisiones sobre un conjunto mayor de elementos que el que enfrenta un docente en un aula monogrado. ¿Cómo organizar los procesos de enseñanza con diferentes niveles de desarrollo de los niños y niñas; con diferentes materiales? Lo que decida depende en gran medida de las destrezas del maestro, de su compromiso con sus alumnos, de sus características personales, de su disposición para aprender. Depende también de la capacidad de la comunidad de saber pedirle cuentas de los aprendizajes de sus niños; esto a su vez depende de cuánto conozca y comprenda la comunidad acerca de lo que el maestro pretende enseñar. Desde la perspectiva de la sociología de la experiencia, el aula no constituye un escenario social predefinido, sino que se recrea mediante relaciones sociales en las que participan los agentes educativos.

Los pocos estudios que contamos acerca del aula multigrado, indican que el maestro tiende a resolver la complejidad de esta reduciéndola, agregando los grados en grupos u homogenizando al aula con base en un solo grado, generalmente el grupo más numeroso. Se trata por ejemplo de organizar los seis grados en dos grandes grupos, los “pequeños” y los “mayorcitos”; al interior de cada grupo los diferentes niveles prácticamente desaparecen. O de tratar los cuatro grados como si fueran uno con diferentes niveles de desarrollo a su interior. ¿Quiénes pierden más? En las aulas que fueron parte del mencionado estudio, vimos que pierden más los niños mayores pues por su edad son menos inquietos y demandan menos del docente; las niñas por ser menos demandantes de la atención del docente; los niños con mayor rezago para quienes ya no hay tiempo; en otros casos quienes menos atención reciben, sobre todo en la escuela unidocente, son los más pequeños.

Reorganizando así el aula, el docente selecciona y prioriza los contenidos curriculares, la información y el nivel de exigencia de las tareas. Esta selección guarda también relación con las expectativas del docente acerca de lo que sus alumnos pueden aprender; y en general los docentes tienen bajas expectativas sobre sus alumnos; piensan que pueden lograr poco debido fundamentalmente a la falta de apoyo y de educación de los padres.

La violencia simbólica se expresa a través y en la acción pedagógica: en la selección de contenidos curriculares (currículo oculto); la disolución de las diferencias de desarrollo de los niños de diferentes grados al tratarlos como un solo grupo; las frecuentes interrupciones de las sesiones de enseñanza y la suspensión de jornadas escolares; el inicio tardío y el término prematuro de la jornada escolar; las reducidas horas efectivas; el pasar desapercibidos niñas y niños con mayor dificultad de aprendizaje. La percepción de las pocas posibilidades de aprender porque son pobres, porque los padres trabajan y no ayudan, porque están mal alimentados, fundamenta la opción del docente por enseñar lo “básico” a sus alumnos y alumnas del aula multigrado. Estos significados se imponen en la acción pedagógica conduciendo a la culpabilización de los niños y niñas, así como de sus familias por el fracaso escolar. Para muchos maestros de escuelas multigrado es natural el fracaso académico de los niños, mientras que ellos no se ven como agentes sino como destinatarios deficitarios.

Es una realidad que muchos docentes no se perciben a sí mismos y a su práctica en el aula como factores que intervienen en lo poco o mucho que aprenden sus alumnos. Los maestros/as identifican las debilidades de sus alumnos/as pero raramente las asocian con sus propios desempeños, habilidades y carencias. Se perciben a sí mismos como destinatarios de deficitarios de la política pública, y en esto convergen con la manera como el Estado concibe a este agente educativo no como destinatario portador: no saben, son tabula rasa a quienes hay que inyectar con nuevas tecnologías educativas. Este ha sido el supuesto básico de los programas nacionales de capacitación docente hasta la actualidad.

En un sentido, el aula multigrado no es solamente el resultado de la presencia de un conjunto de variables externas –falta de profesores para atender cada grado, poco alumnado, falta de recursos, pobreza del entorno-; en una dimensión, el aula multigrado se reproduce a sí misma –asociada a la idea de escuela pobre y precaria-, por la serie de acciones y decisiones que toma cotidianamente el docente en virtud de sus percepciones del aula y expectativas de sus alumnos. La política educativa debe incorporar en sus finalidades, la de educar la decisión de los maestros, otorgándole referentes éticos que enmarquen su campo de decisión respecto a los procesos que conduce en el aula.