

Documento de Consulta Nro. 05

SISTEMATIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN ESCUELAS MULTIGRADO

Dirección General de Educación Básica Regular
DIGEIBIR – DIGESUPT
Ministerio de Educación
Enero 2012



Equipo de Redacción

Liliam Hidalgo

Equipo de consulta y revisión

Nirma Arellano- DIGEIBIR

Melquides Quintasi - DIGEIBIR

SISTEMATIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN ESCUELAS MULTIGRADO

**El derecho de aprender en contextos
de alta diversidad**

LILIAM HIDALGO
Coordinación

ENERO 2012

INDICE

I. LA ESCUELA MULTIGRADO.

- 1.1 Características de la escuela multigrado.
- 1.2 Potencialidades de la escuela rural multigrado.
- 1.3 Aproximaciones a una modalidad de atención educativa.

II. MARCO REFERENCIAL

- 2.1 Perspectivas de desarrollo.
- 2.2 Enfoques: de derechos, intercultural, inclusión.
- 2.3 Concepciones de niñez y docencia.

III. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- 3.1 Aprender y enseñar en la escuela rural multigrado.
- 3.2 Educación intercultural.
- 3.3 La Educación Intercultural Bilingüe.
- 3.4 Las familias y la comunidad.
- 3.5 El trabajo pedagógico para la atención multigrado:
 - 3.5.1 Diversificación y programación curricular.
 - 3.5.2 Interculturalidad y áreas del currículo.
 - 3.5.3 Estrategias pedagógicas para la atención a lo multigrado.
 - 3.5.4 Espacio educativo y uso del tiempo.

3.5.5 Materiales educativos.

3.5.6 Evaluación de aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

Este documento se ha realizado por encargo de la Dirección de Educación Primaria. Contienen un conjunto de orientaciones para trabajar la propuesta pedagógica en escuelas multigrado.

El documento recoge lo producido por el Ministerio de Educación respecto al componente pedagógico del modelo de atención a escuelas multigrado en áreas rurales¹ e integra algunos avances en la atención a la diversidad cultural y lingüística producidos por la DIGEIBIR así como los aportes de las experiencias relevantes en situaciones similares que se han venido trabajando desde la sociedad civil.

Se parte del reconocimiento de que la escuela multigrado responde a la propuesta pedagógica, válida para todo el país y lo que requiere son orientaciones específicas que permitan atender su situación de alta diversidad². Las orientaciones señaladas se encuentran en un primer nivel de trabajo, es decir mantienen un carácter general a partir de ellas se debe profundizar hasta llegar a orientaciones específicas – tipo guías- que apoyen el trabajo de los docentes en el aula.

La elaboración del documento se ha realizado en el marco de una mesa de dialogo liderada por la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza, en la cual participaron representantes de UNICEF, Proyecto USAID_ PERU SUMA, IPAE, Tarea, Plan Internacional, Promeb, y representantes de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural así como de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación. Se agradece a cada una de las personas que participaron por sus aportes y comentarios.

En el marco del diálogo se ha podido evidenciar que existen posiciones diversas respecto al tratamiento de la situación multigrado, que el documento y el proceso de dialogo por lo escaso del tiempo – y el sentido de su rol- no ha podido resolver, en general el criterio adoptado ha sido colocar aquello que es consenso desde la normatividad visibilizando las tensiones. Esperamos sea este producto un insumo para fomentar diálogos mas prolongados y sostenidos entre quienes creemos firmemente que la educación en las zonas rurales y en las aulas multigrado puede y debe ser de tan buena calidad como en cualquier escuela del país.

¹ El modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales del MED tiene tres componentes: propuesta pedagógica, acompañamiento pedagógico y gestión participativa local. En este documento solo se aborda lo correspondiente a la propuesta pedagógica.

² Identificamos que toda institución educativa tiene situaciones de atención a la diversidad, sin embargo en algunos casos cuando estas se encuentran en contextos bilingües la condición de diversidad de vuelve mas compleja y si a ésta característica le aumentamos la de ser multigrado encontramos que existe una situación de alta diversidad (grado, lengua, distintos niveles y estilos de aprendizaje).

I. LA ESCUELA MULTIGRADO³

1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA MULTIGRADO⁴

La característica central de la escuela multigrado es que es atendida por docentes que tienen a su cargo a más de un grado simultáneamente. Una escuela unidocente tiene un docente para atender alumnos de hasta seis grados diferentes; la escuela polidocente multigrado tiene de dos a tres docentes a cargo de todos los grados de primaria, y en su interior existe diversidad de formas de distribución de los mismos.

LA DIVERSIDAD UNIFORMIZADA

Lo cultural

El Perú, país plurilingüe y multicultural alberga en sus instituciones educativas a niños y niñas amazónicos y andinos con diferentes niveles de conocimiento y dominio de lenguas, conocimientos que provienen de sus prácticas y formas de vida en la familia y comunidad, los cuales son muchas veces invisibilizados y no considerados “válidos” en la escuela, generando desarraigo y pérdida de identidad en los estudiantes. La escuela – incluida la multigrado- ha intentado cumplir acriticamente con su papel asimilador.

La escuela multigrado se encuentra dentro del modelo general de escuela que respondió a un proyecto monocultural, centralizador y autoritario. La lógica de la uniformidad nos ha llevado siempre a la homogenización de las estructuras y prácticas escolares, en este enfoque la diversidad en el aula es percibida como un problema y no como una posibilidad. La diversidad de estilos y formas de aprendizaje, la diversidad de grados y edades y sobre todo la diversidad cultural presente en la mayoría de las escuelas multigrado por los lugares de ubicación, han representado generalmente una limitación.

La diversidad alcanza también a poblaciones castellano hablantes que presentan características culturales específicas a tomar en cuenta, como la población Afroperuana, ubicada generalmente en las zonas costeras rurales⁵.

Noción de niñez

La escuela ha sesgado una forma de ver a la niñez, no ha captado sus múltiples dimensiones, su carácter de sujetos de derechos y su gran diversidad. Ha hecho funcionar una imagen ideal, normativa, estándar de un ser abstracto: el alumno, así en

3 Este capítulo se ha construido en base al texto elaborado por Eliana Ramírez en el marco de este proceso de diálogo y a partir de los siguientes documentos:

http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1014&a=articulo_completo. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Patricia Ames. PROEDUCA-GTZ. Cuaderno de trabajo. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. 2004. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero (coordinadora). MECEP 2002. Y de los aportes de grupo de trabajo liderado por la MCLCP.

4 En el texto llamaremos escuela multigrado a la institución educativa que tiene aulas con dos o más grados, sea esta polidocente multigrado o unidocente.

5 Los resultados de un estudio realizado por el INEI, en 2002 sobre la población Afroperuana, identificó a nivel de centros poblacionales 106 pueblos con población Afroperuana, 89 de ellos en la región de la costa sur y 17 en la región de la costa norte. Población Afroperuana documento de trabajo DEIB. 2011.

masculino. Este individuo ideal y neutro no existe en las zonas rurales - tampoco en las zonas urbanas- pero a fuerza de persistir las escuelas lo están legitimando. Su naturaleza es eminentemente urbana, por ello ser una niña campesina, hablar una lengua indígena, no usar uniforme, no tener acceso a un lápiz, ser hija de analfabetos, dedicarse a actividades agrícolas, etc.; es más de lo que puede caber en este modelo de alumno.

Desencuentros entre escuela y comunidad.

Las escuelas plantean un corte en las formas tradicionales de aprendizaje de las niñas y los niños campesinos en dos sentidos. Por un lado, alejan el aprendizaje del contexto en que resulta significativo y, por otro lo aleja de la experiencia cotidiana. Esto es importante en la medida en que la transmisión de conocimientos difiere tanto en las características de las situaciones en las que se genera el conocimiento, como en las características del mismo proceso de transmisión. La población rural que recibe la oferta educativa se expresa en racionalidades culturales y lingüísticas distintas a la de los ámbitos urbanos y de acuerdo a particularidades locales y regionales sumamente heterogéneas que han propiciado desencuentros en los aprendizajes y formación de la población rural.

PRESENCIA EN LOS ESPACIOS RURALES

En el Perú, 36,949 instituciones educativas atienden la primaria de menores. El total de instituciones educativas ubicadas en el ámbito rural es de 22,364⁶ o sea el 60.5%. a nivel nacional.

Total Instituciones educativas de primaria según ámbito - 2010	
Urbanas 39.5 %	Rurales 60.5 %

Del total de instituciones educativas, según el censo escolar⁷, 22,594 son de primaria multigrado, es decir, el 61% de instituciones educativas públicas primaria del país tienen esta condición. El 88 % (19,774)⁸ de escuelas primarias multigrado están ubicadas en el ámbito rural, lo cual significa que en el área rural casi 9 de cada 10 escuelas son multigrado.

Total Instituciones educativas de primaria según tipo - 2010	
Polidocentes 39%	Multigrado 61%

Escuelas multigrado dentro de cada ámbito			
Urbanas		Rurales	
Polidocentes 73,02%	Multigrado 19,33	Polidocentes 12%	Multigrado 88%

⁶ Fuente. Ministerio de Educación – Escala

⁷Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar. Esta fuente no dispone de información sobre el tipo de 2,122 Instituciones educativas. Sin embargo es la única fuente disponible al momento.

⁸ Fuente: Ministerio de Educación – Censo Escolar

El 24% del total de estudiantes de primaria son atendidos en la primaria multigrado lo cual representa 900,520 alumnos. De ellos, el 86% (772,742) se encuentra en el área rural. Respecto a la matrícula nacional, las escuelas polidocentes multigrado atienden al 19.4% de la población estudiantil y las unidocentes atienden a casi un 5%.

Casi 50.000 docentes (25% del total de docentes de primaria) atienden a las escuelas, multigrado, es decir, tienen más de un grado a su cargo.

A nivel regional

El 100% de las regiones cuentan con IIEE de tipo multigrado⁹. En 9 regiones la presencia de las instituciones educativas de tipo multigrado supera el 75%, del total de IIEE, primarias en la región. Estas son: Cajamarca, Huancavelica Huanuco y Pasco en zonas andinas y San Martín, Amazonas, Ucayali, Madre de Dios y Loreto en zonas amazónicas.

Son 11 las regiones donde esta presencia se encuentra entre el 51% y el 74% del total de IIEE del nivel primaria en la región. Se trata de: Cusco, Ayacucho, Apurímac, Puno, Ancash, Junín, Piura, La libertad, Lambayeque, Lima provincias y Moquegua.

En Arequipa, Tacna, Tumbes, Ica, el porcentaje de IIEE multigrado del nivel primaria se encuentra entre el 26% y el 50% del total de IIEE del mismo nivel en la región. Para el caso del Callao y Lima Metropolitana el porcentaje se encuentra por debajo del 25%.

Número de Instituciones Educativas de Educación Primaria
Polidocentes completas y Multigrado/Unidocente
por región- 2010

DRE	Primaria	Polidocente completo	Multigrado/Unidocente	% de IIEE multigrado en la región
	Total			
Total	36.949	13.400	23549	
DRE Cajamarca	3.700	586	3114	84%
DRE Loreto	2.329	338	1991	85%
DRE Piura	2.243	694	1549	69%
DRE Junín	2.146	689	1457	68%
DRE Puno	1.928	556	1372	71%
DRE Huánuco	1.726	358	1368	79%
DRE Ancash	1.851	597	1254	68%
DRE La Libertad	1.981	751	1230	62%
DRE Cusco	1.795	588	1207	67%
DRE San Martín	1.331	284	1047	79%
DRE Ayacucho	1.412	381	1031	73%
DRE Amazonas	1.180	153	1027	87%
DRE Huancavelica	1.200	213	987	82%

⁹ Pudiendo ser Polidocentes multigrado o unidocentes.

DRE Lima Metropolitana	4.469	3.745	724	16%
DRE Ucayali	783	118	665	85%
DRE Apurímac	876	245	631	72%
DRE Pasco	688	118	570	83%
DRE Lima Provincias	992	455	537	54%
DRE Lambayeque	1.013	498	515	51%
DRE Arequipa	1.260	795	465	37%
DRE Ica	646	383	263	41%
DRE Madre de Dios	232	55	177	76%
DRE Moquegua	199	76	123	62%
DRE Tacna	249	154	95	38%
DRE Callao	534	450	84	16%
DRE Tumbes	186	120	66	35%

Fuente: Escala 2010. Ministerio de Educacion.

Elaboración: Propia

La escuela unidocente

Actualmente (2010) 174,773 estudiantes asisten a una escuela unidocente, distribuidos en aproximadamente a 9, 442 instituciones/aulas educativas. Es preciso detener la mirada en este tipo de escuela donde la atención a 4 o 6 grados de manera simultánea por un solo docente la convierten en la de mayor complejidad y a la vez de mayor vulnerabilidad del sistema. En este momento existen aproximadamente 9, 500 maestros en esta situación.

Todas las regiones tienen dentro de su ámbito presencia de la escuela unidocente, en mayor (Loreto, Cajamarca) o menor (Tumbes, Moquegua) medida, incluso Lima Metropolitana tienen escuelas unidocentes.

Numero de Instituciones Educativas por tipo de institución
por región- 2010

DRE	Primaria			
	Total	Polidocent e completo	Polidocent e multigrado	Unidocente multigrado
Total	36.949	13.400	14.107	9.442
DRE Loreto	2.329	338	769	1.222
DRE Cajamarca	3.700	586	2.134	980
DRE Junín	2.146	689	705	752
DRE Piura	2.243	694	890	659
DRE Huánuco	1.726	358	742	626
DRE Ancash	1.851	597	754	500
DRE San Martín	1.331	284	554	493
DRE Amazonas	1.180	153	537	490
DRE Ucayali	783	118	238	427

DRE Ayacucho	1.412	381	607	424
DRE Pasco	688	118	211	359
DRE Huancavelica	1.200	213	633	354
DRE Cusco	1.795	588	853	354
DRE La Libertad	1.981	751	918	312
DRE Puno	1.928	556	1.102	270
DRE Apurímac	876	245	389	242
DRE Lima Provincias	992	455	338	199
DRE Arequipa	1.260	795	266	199
DRE Lambayeque	1.013	498	348	167
DRE Madre de Dios	232	55	49	128
DRE Ica	646	383	164	99
DRE Lima Metropolitana	4.469	3.745	654	70
DRE Tacna	249	154	44	51
DRE Moquegua	199	76	89	34
DRE Tumbes	186	120	39	27
DRE Callao	534	450	80	4

Fuente: Escala 2010. Ministerio de Educación.

Elaboración:

DEBILIDADES EN LOS PROCESOS PEDAGOGICOS

La formación de los docentes

Los bajos logros de aprendizaje se atribuyen, con cierta razón, a la condición socio-económica, pero el sistema educativo no llega a analizar con objetividad las causas pedagógicas del problema, no se analiza a profundidad la calidad de los procesos pedagógicos, ni las prácticas educativas que llevan a esos resultados. De ahí la importancia de asumir la responsabilidad sobre los resultados que se obtienen.

Los docentes que atienden estas escuelas en su mayoría no han sido formados para atender la situación multigrado, ni la condición bilingüe pues han recibido una formación homogénea, sin especialización para enfrentar las demandas de la escuela rural. Del mismo modo, las posibilidades de especialización o de formación son escasas y existe una elevada movilización de los docentes hacia zonas urbanas. La lejanía de las escuelas y las características geográficas de las zonas andinas y amazónicas dificulta que los docentes puedan reunirse y hacer un trabajo más cooperativo.

Persiste tradicionalmente una pedagogía centrada en la repetición y memorización con poca atención a la diversidad lingüística, a la riqueza cultural y productiva, y a los procesos interactivos y reflexivos de construcción de los aprendizajes. En la escuela se hace difícil establecer interacciones problematizadoras y de diálogo constante para ofrecer oportunidades de aprender. Se requiere un mayor conocimiento de los hallazgos de la epistemología y de las teorías actuales sobre como aprenden los niños y traducirlas

en situaciones didácticas pertinentes y enriquecedoras así como conocer los avances de las didácticas específicas centradas en estos nuevos aportes.

La expectativa del docente respecto a las posibilidades de aprender de los niños y niñas
Aunque se ha iniciado un cambio hacia la visión de niños actores, activos y reflexivos de su propio aprendizaje, aún existen quienes piensan que la condición de ser niños rurales los pone en desventaja frente a los niños urbanos, se cree que la situación de pobreza los limita a aprender poco sin considerar los grandes avances que los niños demuestran en los aprendizajes para enfrentar su vida cotidiana.

Es común que familias y profesorado atribuyan a la voluntad o a las capacidades de niñas, niños y adolescentes su éxito o fracaso en programas o instituciones educativas, cuando no, a las condiciones estructurales de vida de la población. Esta percepción de los sujetos y de la realidad, se acentúa en muchas zonas rurales donde las familias, confiando en la palabra del docente, asumen como suyos los prejuicios y las bajas expectativas del profesional (Anderson 2003) especialista.

De esta manera se simplifica y se explica un fenómeno tan complejo como el del fracaso escolar. Y se actúa en función de esta explicación de acuerdo a las prácticas habituales de castigo, por un lado, o de desatención, por el otro. Esta segunda consecuencia de desatención se puede traducir, a nivel del hogar, en dejar de enviar al estudiante, varón o mujer, a la institución educativa y aprovecharlo en las tareas productivas o domésticas o, a nivel de la escuela, en dejarlo de atender educativamente en las clases. Estas niñas y niños desatendidos aparecen, indistintamente, como promovidos sin que logren la adquisición de aprendizajes esperados para cada grado o repiten dos o tres veces cada grado durante su ciclo escolar.

Las bajas expectativas que manifiestan las profesoras y los profesores sobre el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas es un punto central porque las expectativas pueden convertirse en un factor positivo o negativo en el aprendizaje escolar. Las teorías motivacionales consideran que las expectativas bajas pueden llevar a la persona a comportamientos que hagan que las profecías de fracaso se cumplan.

El tiempo dedicado a los aprendizajes

Un serio problema es el escaso tiempo de clases efectivas en las aulas. Los tiempos que se dedican exclusivamente para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes para cada grupo son insuficientes. Es común encontrar escuelas en las que se realizan clases menos días de la semana de los establecidos, durante la jornada diaria existe un tiempo perdido en actividades de formación en la entrada y la salida, en recreos que se prolongan de manera indefinida y en actividades personales extra-escolares. Si a ello se le suman las frecuentes interrupciones de las sesiones de clase, la suspensión de jornadas escolares, el inicio tardío y el término prematuro de la jornada escolar, por razones climáticas (y muchas veces por asignación de personal fuera de tiempo) en muchos casos las clases se inician entre mayo y junio y están finalizando antes del periodo de lluvias. Por eso, las horas reales de clase pueden estar bastantes lejos de las estimadas para cumplir con el desarrollo curricular.

Condiciones en la escuela y del contexto, poco favorables

Las escuelas rurales se caracterizan por su lejanía, dispersión, geografía accidentada y ubicación en zonas con los más altos índices de pobreza económica, con poblaciones indígenas y bilingües. Se añade a estas situaciones la falta de vías de comunicación en muchos lugares o la carencia de medios de transporte para llegar a las escuelas más lejanas, a las cuales se accede caminando dos o tres horas bajo la inclemencia del clima por tratarse de zonas ubicadas a gran altura y distantes.

Los niños y niñas que se educan en la escuela rural carecen, en su gran mayoría, de servicios públicos, de medios tecnológicos y de comunicación modernos, se mantienen al margen de estos avances a pesar de los esfuerzos nacionales en la ampliación de la energía eléctrica y de laptops personales para los alumnos.

Adicionalmente la carencia de infraestructura adecuada, materiales, equipamiento, libros para leer en las escuelas, condiciona la calidad de la oferta educativa.

Es de esperar que todo lo anterior tenga impacto en los logros de aprendizajes.

MENORES LOGROS EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El área rural ostenta los más bajos logros educativos. En la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 (ECE), en segundo grado de primaria, respecto a Comprensión de textos escritos, a nivel nacional, sólo el 28,7 % alcanzaba el nivel 2 deseado y en el área rural, sólo el 7,6% de alumnos del segundo grado lo alcanza produciéndose una disminución respecto al año anterior.

Resultados de estudiantes de 2do grado – ECE 2010
Comprensión de textos escritos

Nivel	Año	Nacional %	Urbano %	Rural %
Nivel 2 *	2009	23,1	28,9	11,6
	2010	28,7	35,5	7,6

*Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

La Evaluación Nacional del 2001 dio a conocer los primeros datos sobre el desempeño de niños vernáculo hablantes del área rural. En ella, la inmensa mayoría de los niños quechuas (98%) y aymaras (87,2%) se ubicaba debajo del nivel básico, a pesar de estar en el cuarto grado de la primaria. En la Evaluación Censal del 2010, respecto a la Comprensión de Textos escritos, aplicada a alumnos del cuarto grado de primaria en su lengua materna y en castellano como segunda lengua (L2), los resultados son similares. En quechua los niños llegan al 6,9 % en el nivel 2 esperado en su lengua originaria, y en castellano como segunda lengua (L2), llegan al 13,0 %.

Resultados de estudiantes en lenguas originarias y en L2
4to grado – ECELO 2010

Comprensión de textos escritos en lengua originaria				
Nivel	Aymara	Quechua	Awajún	Shipibo
Nivel 2 *	1,0	6,9	4,9	4,8

Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

Comprensión de textos escritos en Castellano como segunda lengua L2				
Nivel	Aymara	Quechua	Awajún	Shipibo
Nivel 2 *	14.4	13,0	1,6	2,1

* Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

En el área andina o amazónica muchos niños de lengua originaria o bilingües incipientes reciben educación en castellano. Debido a la migración muchos niños en la costa rural atraviesan similar situación lo que requiere atención a su realidad cultural y lingüística.

El nivel de adquisición del lenguaje escrito en la escuela primaria es un indicador de las futuras dificultades para obtener otros conocimientos en una sociedad de la información y de la tecnología, lo cual constituye uno de los mayores retos para atender a la diversidad y la pertinencia del aprendizaje en la lengua materna.

Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo grado de primaria colocan a las escuelas multigrado por debajo de los promedios nacionales en términos de logros de aprendizaje¹⁰.

¹⁰ Es importante mencionar que existen cuestionamientos a la aplicación de una prueba de carácter censal a realidades tan diversas.

Los resultados de la ECE 2009 y 2010 muestran que las brechas entre estudiantes de instituciones educativas polidocente completa y multigrado se agrandan. En relación a la comprensión lectora en el 2009 la diferencia de porcentaje de estudiantes que logran alcanzar los resultados esperados es de 17 puntos porcentuales (27 % para IIEE polidocentes vs. 9,5 % de las escuelas multigrado/unidocente). En matemática la diferencia es de 9,3 puntos porcentuales (15,6 % de IIEE polidocentes vs. 6,3% de IIEE multigrado).

Porcentaje de estudiantes que logran el nivel esperado
Nivel 2

	ECE 2009	Diferencia	ECE 2010	Diferencia
Comprensión Lectora				
Polidocente	27%	17,5 puntos	33,9%	24,6 puntos
Multigrado/unidocente	9,5%		9,3%	
Matemática				
Polidocente	15,6%	9,3 puntos	15,8%	9,6 puntos
Multigrado/unidocente	6,3%		6,2%	

Fuente: ECE 2010
Elaboración: Propia

La ECE 2010, refleja resultados nada favorables respecto a las brechas ya existentes. La diferencia en comprensión lectora no solo se mantiene sino que asciende a 24,6 puntos porcentuales, (9,3% de IIEE multigrado/unidocente vs. 33,9 % de IIEE polidocentes). En matemática la diferencia también sube a 9,6 puntos. (6,2 % de estudiantes de las escuelas multigrado/unidocente vs. 15,8% de las IIEE polidocentes).

La condición multigrado no es “un problema”, el problema se encuentra en las condiciones en las que desarrolla actualmente los procesos educativos, una escuela multigrado atendida por maestros sin preparación específica para ello, sin materiales adecuados, sin criterios de pertinencia pedagógica de atención simultánea a grupos distintos, sin propuesta para atender la diversidad cultural y lingüística, no funciona. Es comprensible que en el estado actual sean consideradas como una escuela de segundo orden y para los excluidos.

1.2 POTENCIALIDADES DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

A pesar de las carencias señaladas la escuela multigrado ofrece innumerables aspectos positivos para llevar a cabo una educación de calidad. Adicionalmente en las últimas décadas¹¹, se han registrado avances a partir de experiencias¹² en escuelas multigrado que han producido propuestas pedagógicas y de política educativa (programas de formación de maestros, investigaciones, materiales), poniendo énfasis en la búsqueda de modelos y enfoques de atención a las zonas rurales desde diversas perspectivas: intercultural, bilingüe intercultural, ecológica, productiva e inclusiva. Es posible por ello contar con algunas fortalezas/posibilidades que pueden aportar a una atención pedagógica multigrado de calidad como las siguientes:

Desde las propuestas de política educativa:

- El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe que ha enriquecido la mirada de la educación desde una perspectiva basada en los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de los pueblos indígenas y del campesinado.
- La especialización de profesionales en EIB que pueden desarrollar procesos de diversificación curricular y material educativo pertinentes para los diversos contextos.
- Desarrollo de propuestas de currículos regionales acorde con la realidad cultural y lingüística de las regiones.
- Existencia de propuestas metodológicas para la escuela multigrado construidas a partir de las “buenas practicas” de los maestros en aula.
- El impulso de la educación inclusiva, como marco general, para el desarrollo de una educación que responde con calidad a una población escolar que es reconocida en su diversidad.
- Existencia de experiencias educativas exitosas centradas en la equidad, la productividad, en elevar los logros educativos y en la atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Existencia de mecanismos de participación ciudadana: Mesas de Concertación para la lucha contra la pobreza, Presupuestos participativos, Comités de gestión de programas sociales, Consejos participativos regionales y locales de Educación (COPARE Y COPALE), Consejos Educativos Institucionales (CONEI), Proyectos Educativos Regionales (PER), que fortalecen la presencia de lo plural en los espacios públicos.
- La escuela multigrado al ser prácticamente la única institución estatal presente en estas comunidades tiene la posibilidad de participar en la promoción del desarrollo educativo local.

Desde el contexto:

- La riqueza cultural de los pueblos rica en valores comunitarios y distributivos propios de la cultura andina, amazónica y de otras etnias y grupos, que ofrece

¹¹ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales. PEAR Noviembre 2005.

¹² Intervenciones desde el Estado (Ministerio de Educación y Gobiernos Regionales), Agencias de Cooperación e instituciones privadas (Universidades, ONGs).

una variedad de recursos educativos aún no son reconocidos y aprovechados en las escuelas.

- El interés y apoyo demostrado por comunidades indígenas y campesinas a experiencias de educación bilingüe intercultural cuando se les brinda una adecuada y oportuna información; y se les abre un espacio real de participación en la escuela para aportar con sus conocimientos y experiencias.
- La participación de los padres de familia, “los sabios” y de la población en general, quienes en su mayoría valoran la escuela y muchas veces la han solicitado y construido. Contar con ellos en el trabajo pedagógico del aula.
- La biodiversidad y la interrelación con el entorno natural ofrecen oportunidades para aprender en relación con el mundo circundante, y desarrollar el conocimiento participando en la vida productiva y en las diversas formas de socialización cultural que enriquece su identidad.
- Los procesos productivos centrados en la agricultura, ganadería o la extracción minera o las actividades de comercio o transformación ofrecen excelentes oportunidades para crear espacios pedagógicos cercanos a la vida productiva y social de las comunidades.

Desde los procesos pedagógicos:

- El escenario dentro del aula de clase que se asemeja a la realidad familiar y comunal en la cual niños y niñas de distintas edades conviven juntos¹³.
- Una mayor participación de los estudiantes en las responsabilidades del funcionamiento y la gestión de la escuela fortaleciendo la autonomía así como el sentimiento de pertenencia y solidaridad.
- Fomento del auto aprendizaje, por necesidad de manejo del aula. La atención al docente a diversos grupos de trabajo hace que estos sean más autónomos en su quehacer sin depender tanto del docente porque este tiene que compartir su tiempo con diversos grupos.
- La heterogeneidad/ diversidad existente favorece el aprendizaje cooperativo en grupos flexibles. Se da el aprendizaje interpares heterogéneos pues la misma aula es compartida por niños de diferentes niveles de desarrollo y con experiencias diversas lo cual resulta provechoso para el aprendizaje.
- La baja densidad demográfica hace que el número de alumnos que atiende la escuela multigrado sea pequeño. Se pueden encontrar aulas multigrado con un número de alumnos que oscila entre un máximo de 25 alumnos y un mínimo de 8.

Todas estas ventajas hacen que la escuela rural multigrado tenga un gran potencial y ofrezca posibilidades de desarrollar propuestas educativas efectivas en términos de aprendizajes. Como se sabe, existen diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes de aulas multigrado logran el mismo rendimiento que sus compañeros de aulas monogrado (Veenman 1995 y 1996; Pratt 1986; Miller 1990; Little 1995), asimismo existen experiencias nacionales¹⁴ que van dando cuenta de esta tendencia. Varios de estos estudios sugieren que el aula multigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto permite una mayor

¹³ Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural. Documento de trabajo. Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural. 2004

¹⁴ Se sabe de experiencias como las de Hope, Pukllasunchis o Tarea en el Cusco. Se requiere una revisión precisa para extraer lecciones aprendidas y factores que posibilitaron en éxito escolar en estas escuelas.

interacción entre niños de diversas edades y, por tanto un mayor desarrollo de habilidades sociales.

1.3 APROXIMACIONES A UNA MODALIDAD DE ATENCIÓN EDUCATIVA.

Entendemos a la escuela con una propuesta educativa multigrado como una modalidad de atención educativa - en proceso de construcción - cuya finalidad es lograr aprendizajes pertinentes y de calidad en aquellas situaciones donde se atiende simultáneamente en una misma aula, a niños y niñas de dos o más grados.

Esta escuela - ubicada generalmente en áreas rurales - no educa a los niños y niñas para irse de sus comunidades, para migrar, sino que les brinda oportunidades para su desarrollo, los prepara para lograr aprendizajes útiles en su vida, en principio útiles para su propia comunidad fortaleciendo en el proceso su sentido de pertenencia e identidad, como también aprendizajes que le permitan insertarse a la comunidad regional y nacional.

Es una escuela donde:

La diversidad en general es asumida como riqueza y la diversidad cultural como un derecho:

- Docentes, estudiantes y familias se *reconocen* mutuamente como igualmente valiosos, se reconfigura el “vinculo” que permite “aprender”, no se aceptan prácticas ligadas a la marginación ni a la discriminación.
- Se reconoce y asume todas las formas de diversidad: de estilos y formas de aprender (niños y niñas con necesidades educativas especiales), de lenguas y culturas, de grados educativos como consustancial a su naturaleza y se trabaja con ellas.
- Los docentes valoran la procedencia cultural de los estudiantes y utilizan la lengua materna en los procesos de aprendizaje, en el marco de una propuesta de EIB.

Las prácticas educativas están fuertemente articuladas con la comunidad:

- Las familias participan en la escuela, tomando decisiones y aportando a su configuración.
- Los padres y sabios comparten aprendizajes propios del saber local con los niños y niñas en el aula.
- La escuela sale hacia la comunidad compartiendo los espacios y eventos más significativos en la vida de los niños. Se desarrollan acciones de promoción y desarrollo comunal.
- Se toma como punto de partida la experiencia social, cultural y lingüística de los educandos para promover aprendizajes.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se dan a partir de:

- Docentes formados especialmente para atender situaciones de alta diversidad: diversidad de estilos y formas de aprendizaje, diversidad cultural (EIB), diversidad de grados de manera simultánea.
- Tratamiento curricular que permita la atención de varios grados a la vez, flexibilidad en el manejo de manera que se puedan integrar áreas, capacidades en una sola programación para todos y evaluar diferenciadamente por grados, la sesión de clase

responde a referentes culturales propios. Un currículo que ayude efectivamente a la labor docente.

- Infraestructura, equipos y materiales, que considera que conviven grupos de distintas edades dentro del aula, por tanto toma en cuenta las necesidades de tamaño del espacio, las diferencias en el mobiliario y equipos, la diversidad de materiales de uso común y de uso diferenciado.
- Mas tiempo de aprender efectivamente, se aprovecha positivamente todas las ocasiones de aprendizaje, no se invierte tiempo en actividades que no reportan aprendizajes (formaciones sin sentido, recreos interminables). Se respeta la hora de inicio, de finalización y el número de horas que por ley el estudiante tiene derecho a aprender.
- Procesos de aprendizaje basados en la combinación de aprendizaje autónomo y colaborativo como las formas principales de atención en el aula multigrado.

Tres medidas urgentes:

- Políticas educativas nacionales y regionales referidas especialmente a la atención y promoción de escuelas multigrado.
- Procesos sostenidos de formación de docentes especialmente diseñados para el trabajo en aulas multigrado. Considerando la diversidad cultural y lingüística, que provoquen cambios culturales y permitan enriquecer los referentes pedagógicos y quebrar prejuicios y estereotipos respecto a la población rural, e indígena. Acompañar con acciones para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, como programas de incentivos y vivienda.
- Revisar el modelo de escuela unidocente, asumiendo que existe un limite respecto al manejo de la complejidad pedagógica en el aula y las posibilidades del docente para afrontar esta diversidad en circunstancias (soledad, sin servicios básicos, no incentivos suficientes) que pueden estar mas allá del limite de cualquier acción profesional. Plan para convertir las escuelas unidocentes en multigrado.

II. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1 PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

Los procesos educativos están orientados por grandes finalidades, las perspectivas de desarrollo que perseguimos como sociedad dan sentido a la actuación pedagógica y a la vez se nutren de ella dado que la educación es un factor de desarrollo. La perspectiva de Desarrollo humano es la que orienta en general la actuación de todo el sistema educativo, actualmente desde un enfoque intercultural, están siendo reconocidas otras perspectivas de desarrollo, como el “Allin Kawsay” o “Buen Vivir”¹⁵.

*Desarrollo humano y desarrollo sostenible*¹⁶

Este promueven prioritariamente la ampliación de capacidades de las personas y las sociedades, facilitando una mejor comprensión de los complejos procesos que se dan en las áreas rurales de nuestro país y la elaboración de propuestas alternativas de desarrollo, orientadas particularmente, a la atención de las necesidades educativas y de desarrollo en función de la diversidad de los pueblos y comunidades que las habitan, dichas corrientes son las que alientan el diálogo intercultural, la participación ciudadana, el empoderamiento de los pueblos indígenas y del campesinado, y, por consiguiente la superación de las brechas de inequidad existentes.

Este enfoque de desarrollo constituye una base para la construcción de políticas de desarrollo participativas que tomen en cuenta las aspiraciones, expectativas, compromisos y derechos de todos los ciudadanos y las ciudadanas de las zonas rurales.

*Allin Kawsay o el Buen vivir*¹⁷.

Los pueblos originarios vienen desarrollando una concepción de lo que es “buena vida” desde sus experiencias milenarias, en estrecha relación con el medio ambiente, lo divino y lo comunitario. Esta tiene una posición en la que el ser humano no ocupa un lugar céntrico, ni jerárquicamente superior, el universo es considerado la casa de todos los seres: vivos e supuestamente inertes, sagrados y supuestamente profanos, divinos y no-divinos.

Esta “comunidad” se rige por los principios de la relacionalidad (cada ente se encuentra en múltiples relaciones con otros), correspondencia (existe una respuesta correlativa

¹⁵ En la diversificación del currículo de formación de profesores de educación primaria intercultural bilingüe se asume el principio del “Allin kawsay” para su contextualización y puesta en práctica en las sesiones de aprendizaje. En: Propuesta Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria intercultural bilingüe. DESP. Área de Formación Inicial Docente. Abril Junio 2011. http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2011/Propuesta_DCBN_EBI_PRIMARIA.pdf

¹⁶ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR nov. 2005

¹⁷ José Estermann. Equilibrio y cuidado: Concepción indígena de una comunidad solidaria y diaconal http://culturaandina.khipu.net/pdf/filosofia/equilibrio_y_cuidado.pdf

/correspondencia entre el orden cósmico – estaciones, circulación del agua- y el ser humano y sus relaciones económicas, sociales etc.), complementariedad (el individuo aislado es incompleto), reciprocidad (a cada acto le corresponde como contribución complementaria un acto recíproco) y ciclicidad histórica (concepción del tiempo y espacio como cíclico no lineal).

Estos principios hacen que cualquier desequilibrio económico, social o cultural entre los miembros, llevan a que la comunidad como tal sufra y se enferme. Enfermedad, sufrimiento, dolor e injusticia son fenómenos colectivos, mucho más que individuales; por lo tanto, existe el deber comunitario de vigilar por el bien común, el equilibrio social y la armonía interpersonal, pero también con la naturaleza. El restablecimiento de la salud, justicia y armonía siempre se fundamenta en actividades rituales y celebrativas, que implican una redistribución de la riqueza (“compartir”) y de las relaciones humanas. El concepto adecuado y acorde con los principios sapienciales de los pueblos originarios es el del “crianza”. El ser humano es básicamente el “cuidador” (arariwa) y no el propietario, el productor o el homo faber de la modernidad occidental. La función de “cuidar” consiste en vigilar por el equilibrio frágil y complejo del ecosistema, de la comunidad humana, de las relaciones rituales y religiosas.

Cuando se trata del “cuidado” de la comunidad humana y sus miembros, en perspectiva indígena viene a ser el cuidado de lo que llaman el “Buen Vivir” (Allin kawsay). El “Buen Vivir” es una perspectiva de un “mundo en el que caben todas y todos, incluida la Naturaleza”, busca el equilibrio entre todos los agentes de vida, para asegurar las condiciones imprescindibles de vida, sin hambre ni sed, sin despilfarro ni escasez, sin contaminación ni explotación. Es un ideal plasmado en un “cuidado” mutuo. El “Buen Vivir” se traduce en términos de una economía solidaria, la soberanía alimentaria, una producción de cultivos en pisos ecológicos, formas de trueque y reciprocidad laboral (ayni, mink’a).

Ambas perspectivas coexisten y dan sentido a diversidad de prácticas de vida, de igual manera se espera orienten el sentido de las prácticas pedagógicas.

2.2 ENFOQUES

En esta sección se presentan los enfoques desde los cuales se espera organizar el trabajo educativo, se ha realizado adicionalmente un esfuerzo por aproximarse a la definición de los principios que cada enfoque plantea y a la operacionalización (identificación de procesos, servicios, propuestas y medios) que supone para la educación.

Enfoque de derechos

El enfoque de derechos ha sido definido¹⁸ como “un proceso integral económico, social, cultural y político que tiene por objeto el mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de cada uno de los individuos en base a su participación activa, libre y

¹⁸ Mideplan/cepal. Seminario perspectivas innovativas en política social. Sede de la CEPAL, Santiago de Chile, octubre del 2002. Primer módulo: el enfoque de derechos aplicado en programas sociales: una apuesta por la superación de la desigualdad y la pobreza comentarios de la Sra. Carmen Artigas, Jefa de la unidad de derechos humanos de la CEPAL.

significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él resultan”. El enfoque de derechos, constituye un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano, está basado en estándares internacionales de derechos humanos y dirigido a promover, proteger y hacer efectivos los derechos humanos.

El enfoque de derechos en el desarrollo incorpora los siguientes elementos:

Elementos del enfoque	1) Expresa un vínculo con los derechos, es decir, abordan integralmente toda la gama de derechos indivisibles e interdependientes de carácter civil, cultural, económico, político y social.	2) Incorpora la rendición de cuentas, identificando titulares de derechos y los sujetos de las correspondientes obligaciones.	3) El denominado empoderamiento o ejercicio de derechos se centra en los beneficiarios como titulares de derechos y no como receptores de acciones asistenciales.	4) La participación a la que se refiere es activa, libre y significativa”	5) No discriminación y atención a los grupos vulnerables.
Como se expresa en la educación	Los estudiantes de las escuelas multigrado gozan de todos los derechos que cualquier estudiante en el país.	Las autoridades como titulares de derechos están en la obligación de atender las demandas y necesidades de los estudiantes de las escuelas multigrado para el logro de los aprendizajes esperados.	Los estudiantes de las escuelas multigrado y sus familias no son “beneficiarios” de una política social, son sujetos de derechos, su ejercicio supone desarrollo de sus capacidades, no recepción pasiva.	Los estudiantes y sus familias tienen el derecho a ser consultados sobre decisiones que los atañen.	Los estudiantes de escuelas multigrado por encontrarse entre los grupos más vulnerables tienen derecho a atención prioritaria.

La educación es un derecho.

El derecho a la educación no solo se concreta en tener “acceso” a educación gratuita, sino principalmente como el derecho a “aprender”¹⁹. Esto es lo que se tiene que lograr en las escuelas multigrado – y en todas las escuelas- para hacer efectivo el derecho a la educación. Además de ser un derecho de por sí, el derecho a la educación es un derecho habilitante, es decir que la educación es imprescindible para el disfrute de otros derechos, ya que crea la voz a través del cual reclamar y proteger los derechos.

El estado es el garante y regulador del derecho a una educación de calidad, y lo debe hacer promoviendo consensos; pensando a largo plazo; asegurando el pluralismo; mejorando la educación pública para *no despojarla de su condición de bien común, ni a la enseñanza de su condición de servicio público* (Tomasevski).

¹⁹ Derechos culturales y derecho a la educación. Ricardo Hevia. UNESCO Santiago de Chile. Noviembre 2008. www.fundacionhenrydunant.org/.../Derecho%20a%20la%20Educacion

Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación identificó cuatro características²⁰, *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. A partir de la década de los años 90²¹, con la instalación de los sistemas nacionales de medición y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, comienza a instalarse en la región de América, el llamado a la rendición de cuentas y la responsabilidad por los resultados.

Se ha producido legislación en casi todos los países y vienen funcionando los sistemas nacionales de medición; sin embargo, no se usan estos resultados para que el Estado rinda cuentas sobre el cumplimiento del Derecho a la Educación ante la sociedad civil, la comunidad educativa y los propios titulares del derecho. La rendición de cuentas es una variable tan importante como las anteriores que se requiere impulsar.

Este enfoque supone:

PRINCIPIO ²²	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Atención de calidad de las escuelas rurales. • Servicio de EIB para poblaciones indígenas. • Experiencias de todos los niños y las niñas representadas en el currículo. • Incorporación de los conocimientos de los diversos pueblos en el currículo.
PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las distintas dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños.
ASEQUIBILIDAD, ES DECIR, QUE SE PUEDAN DISPONER EN CANTIDAD SUFICIENTE;	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas dignas para todos. • Suficientes IE para todo el ámbito rural.
ACCESIBILIDAD, QUE ESTÉN AL ALCANCE DE TODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad lingüística y cultural. • Desarrollo de mecanismos o puentes interculturales para acceder a la cultura del otro. • Educación gratuita, financiada por el Gobierno. •
ACEPTABILIDAD, ADECUADOS, DE BUENA CALIDAD Y PERTINENTES PARA TODOS;	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas que se ajustan a los estándares nacionales e internacionales de calidad en su propia especificidad. • Aprendizajes de <i>calidad para todos</i> y todas (relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia)
ADAPTABILIDAD PARA ACOMODARSE A LAS	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia cultural expresada en la organización institucional, el currículo, los enfoques de enseñanza. • Educación adaptada a las necesidades de los diversos

²⁰ Educar con enfoque de derechos. ¿Qué significa? ¿Qué implica?. Silvia Mazzarelli. Encargada derechos humanos – VIS. <http://www.donbosco-humanrights.org/dh/j/index.php?>

²¹ Texto aporte de Cesar Saldarriaga, elaborado en el marco de los diálogos para la preparación de este documento. Representante de Plan Internacional.

²² Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento. A partir de este se incorporaron algunos elementos adicionales.

NECESIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE LAS PERSONAS.	grupos de población. Metodología multigrado.
RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Estado a través de sus representantes (DRE, UGEL) y la Escuela, periódicamente rinden cuentas a la comunidad educativa y el país de los resultados del sistema educativo. ▪ Se implementan espacios de análisis y reflexión con los actores educativos para la toma de decisiones orientadas a mejorar los resultados del sistema educativo.

Enfoque Intercultural

La interculturalidad es un proyecto de sociedad que se ha empezado a construir, donde la educación juega un papel importante en las nuevas formas de atención a la diversidad cultural, partiendo de reconocimientos jurídicos y de la necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontando la discriminación, racismo y exclusión, para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. 23

La interculturalidad²⁴ no se reduce “a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas, representa procesos (no productos o fines) dinámicos de múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas” (Walsh 2000: 13)

La interculturalidad como proyecto de sociedad y como oferta ético-política debe ser vista como una alternativa viable al carácter occidental y homogéneo de la modernización. Optar por la interculturalidad es optar por una democracia inclusiva de la diversidad. La función social para la cual ha sido creada es generar sociedades respetuosas de la diversidad cultural, dialogantes y verdaderamente democráticas.

Esta forma de entender la interculturalidad supone una propuesta de transformación en democracia, del marco estructural que origina las grandes inequidades económicas y culturales de la sociedad. La interculturalidad así entendida constituye la base del nuevo pacto social que la sociedad peruana necesita para construir una democracia viable. El dialogo intercultural es clave en este proceso ya que sin él, no es posible avanzar en la unidad nacional. La interculturalidad esta preocupada por las condiciones para que ese diálogo se dé y reconoce que estas son de índole social, económica y educativa, además de cultural.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - UNICEF: Catherine Walsh. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima. 2005.

²⁴ Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino 2004.

Para que el diálogo intercultural entre dos interlocutores sea posible, es necesario crear un espacio que no sea propio de ninguno de ellos, un “tercer espacio” de encuentro de la diversidad. Esto significa hacer de las instituciones –escuelas, universidades, iglesias, sindicatos, partidos, etc.- “espacios de traducción y negociación en los cuales cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse al otro.

La interculturalidad como discurso de Estado tiene relación con la construcción de una *ciudadanía intercultural*²⁵, entendidas como una de las herramientas que permiten crear las condiciones necesarias para que los pueblos indígenas puedan hacer valer sus derechos sociales, educativos, territoriales, lingüísticos y, sobre todo, políticos. El enfoque de “*ciudadanía intercultural*” en la educación nacional es clave porque la construcción de ciudadanías interculturales es la base del pacto social.

La interculturalidad busca hacer de los espacios públicos espacios donde converjan la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades. Así, la construcción de la interculturalidad y la oficialización de las lenguas indígenas es un problema de Estado que no involucra solamente al sector Educación. Involucra la reconversión de las esferas públicas monoculturales en esferas públicas interculturales y multilingües.

En la concepción indígena, el problema de la interculturalidad se identifica con la revalorización de las identidades étnicas de los pueblos, como para ellos es imposible concebirse a sí mismo sin tierra (como territorio), el problema de la interculturalidad pasa por el problema de la tierra. En las organizaciones indígenas, el discurso sobre la tierra y las lenguas es un discurso de ciudadanía. La tierra y la lengua son derechos colectivos.

En el campo educativo, la interculturalidad es entendida como²⁶: a) un proceso dinámico y permanente de relación - comunicación y aprendizaje entre las culturas, en un marco de respeto y reconocimiento mutuo, legitimidad, simetría e igualdad de condiciones; b) una interrelación e interacción entre pueblos culturalmente distintos que construyen (crean y recrean) conocimientos, saberes y otras prácticas culturales, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia en la diferencia; c) un espacio de negociación, donde las desigualdades sociales, económicas, políticas..., las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad se reconocen, se confrontan y se conciertan; d) una tarea social y política que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes.

Este enfoque supone:

25 La concepción intercultural de la ciudadanía que aboga por la inclusión de la diversidad en la vida pública. Tubino, Fidel. No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Año 5, N°5, Vol. 4: 1-13, 2009. Disponible en: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf.

26 El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular. DIGEIBIR. DER. Junio 2011.

PRINCIPIO ²⁷	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
CRITICIDAD: DECONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER	<ul style="list-style-type: none"> • Un currículo que cuestiona los dogmas de una civilización universal y una cultura nacional homogénea.
IDENTIDAD: AFIRMACIÓN DE LA MIRADA INTRACULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autoestima y habilidades sociales. • Reconocimiento y valoración de su pertinencia cultural. • Enraizamiento del conocimiento escolar en una matriz epistemológica propia.
EMPODERAMIENTO: AUTOCONCIENCIA Y CAPACIDAD DE ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia reflexiva del poder de sí mismo y de su pueblo. • Desarrollo de habilidades para enfrentar las relaciones de opresión de manera propositiva.
RECIPROCIDAD: DIÁLOGO HORIZONTAL, SIMÉTRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura al conocimiento de otras culturas. • Currículo intercultural que genera el diálogo entre las diversas culturas.
APROPIACIÓN DE LA RIQUEZA DEL OTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y apropiación de los conocimientos de los otros a través de un currículo intercultural.
RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Señalamiento franco y respetuoso de las diferencias y los disensos entre las culturas.
RESPECTO Y TOLERANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad para manifestaciones de las expresiones culturales propias. • Presencia de la cultura local en la vida institucional de la escuela. • Valoración de las expresiones culturales de otros pueblos.

Enfoque inclusivo

La educación inclusiva²⁸ nos propone brindar una atención educativa de calidad con estrategias diversas que promuevan las potencialidades de todos los niños y las niñas, con o sin discapacidad, respetando las diferencias individuales (funcionamiento corporal, sensorial o intelectual /recursos personales para satisfacer sus propias necesidades / ritmos y estilos de aprendizaje) y sociales (culturas indígenas) en ambientes no segregados donde se aseguren condiciones de accesibilidad (física,

²⁷ Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento.

²⁸ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007). Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR. Noviembre 2005.

sociales, comunicacionales y educativas) participación y empoderamiento (autodesarrollo, autodeterminación, afirmación de identidad, ejercicio de derechos).

La Educación Inclusiva significa²⁹ equiparación de oportunidades, donde no solo se reducen las barreras al aprendizaje y se satisface las necesidades de todos los alumnos y alumnas, promoviéndose una sociedad más justa para todos sus ciudadanos donde no solo se educa a los niños y niñas con discapacidad, sino también, se enseña a convivir con las diferencias (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, UNESCO).

La infancia con discapacidad ha sido el sector mas excluido del sistema educativo nacional. En las zonas rurales solo el 2% de la población infantil discapacitada es atendida.

Orientaciones generales para el trabajo pedagógico relativo a la niñez con discapacidad.

- El enfoque de educación inclusiva es válido y se aplica a todos los niveles de la educación básica regular. Por eso debe de promoverse en zonas rurales especialmente el acceso de la infancia con discapacidad a los programas de atención temprana, a los Pronoei y a las IIEE iniciales, primarias y secundarias.
- El requisito fundamental para que un programa o IE de acceso a un niño o niña con discapacidad es que exista esa niña o niño en la comunidad. Este es el sentido del derecho a la educación. La atención educativa a la niñez con discapacidad no requiere de condiciones ideales o básicas que sean pre-requisitos.
- El proceso progresivo de la inclusión esta referido únicamente a la definición de etapas de mejoramiento cualitativo de la atención educativa, la primera etapa es abrir la puertas de las instituciones y programas educativos que es de por si una ventaja tanto para el desarrollo y la socialización de los niños y niñas con discapacidad como para el resto de la niñez.
- Las niñas y niños y adolescentes con discapacidad deben de ser atendidos juntamente con sus grupos etáreos, aunque su nivel de desarrollo no sea el mismo. Para ello se tomaran medidas como las adaptaciones curriculares y el empleo de estrategias para lograr sus aprendizajes.

ENFOQUE INCLUSIVO

PRINCIPIO ³⁰	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
RECONOCIMIENTO DE LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la discapacidad como parte constitutiva y natural de la diversidad humana. • Experiencias de las personas con discapacidad volcadas en el currículo. • Convivencia inclusiva en las aulas: construcción de relaciones de igualdad y respeto.

²⁹ Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el proyecto en el proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinación Eduardo León Zamora. 2005.

³⁰ Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento.

ACCESIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición de códigos, estrategias, materiales e infraestructura al alcance de todos y todas.
DISCAPACIDAD NO ES INCAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Deconstrucción de la discapacidad como un problema individual, una desgracia, un castigo, una anormalidad. • Construcción de la noción de discapacidad como un problema social.
AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Provisión de medios y soportes a fin de que las niñas y los niños con discapacidad puedan gozar de la mayor autonomía posible: con infraestructura, métodos de enseñanza, recursos educativos, interacciones y actitudes inclusivas.
EMPODERAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de conciencia sobre las potencialidades de cada una/o. • Desarrollo de habilidades y actitudes para actuar con autoridad, seguridad y confianza.
CELEBRACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Espíritu de respeto y valoración de la diversidad.
EDUCABILIDAD DE TODOS LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y convicción de que todas las personas son capaces de aprender.
IGUALDAD: NECESIDADES COMUNES, SATISFACTORES DIFERENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Principio cuestionador del discurso oficial de necesidades especiales o habilidades especiales. Las necesidades son las mismas. Los medios para satisfacerlas son distintos.

2.3 CONCEPCIONES DE NIÑEZ Y DOCENTE

Concepción de niñez y adolescencia

El lugar que ocupa la niñez y la adolescencia³¹ en las áreas rurales varía en mayor o menor grado según cada cultura y se va modificando en la medida que se intensifican las relaciones entre el mundo urbano y rural.

En una primera noción de niñez y adolescencia válida para los contextos rurales, reconocemos que las niñas, los niños y adolescentes de ámbitos rurales, con o sin discapacidad o de diferente origen étnico-cultural:

- Son personas con aptitudes diversas que tienen intereses, preferencias, tendencias y rasgos propios, de igual valor que los adultos. Muestran un inmenso potencial que debe ser estimulado y aprovechado. Son seres únicos,

³¹ Marco de la Propuesta Pedagógica e Institucional para la Intervención en Áreas Rurales. (2005-2007) PEAR.

diferentes e importantes, requiriendo para su desarrollo óptimo el reconocimiento de esta unicidad en su manera de desarrollarse, aprender y relacionarse con los componentes de su entorno.

- Son capaces de establecer vínculos intensamente vividos en su cuerpo y en su psiquis por su naturaleza predominantemente afectiva y social, con una lógica de acuerdo a su nivel de pensamiento y a su cultura, cuyo desarrollo responde a una unidad biopsicosocial.
- Son sujetos de acción y con iniciativa que requieren para su desarrollo oportunidades de descubrimiento autónomo, básicamente a través del movimiento libre, del juego, de la reflexión, de acciones y del establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto, que le brinden seguridad afectiva y física.
- Son sujetos de derechos, con capacidad para tomar algunas decisiones sobre aspectos que le competen directamente (dentro del marco de la progresiva autonomía que van conquistando en su propio grupo cultural), con capacidad para adaptarse a los diversos entornos y de crecer superando (inclusive) obstáculos externos como la pobreza y otros.
- Están abiertos al entorno social aportando activamente al desarrollo de su propia familia y comunidad, aportando a la sobrevivencia o al crecimiento favoreciendo oportunidades de desarrollo a los grupos que pertenecen a su entorno. No son beneficiarios pasivos de lo que se les brinda.

Existen aproximaciones a lo que podemos llamar una concepción de niñez para las zonas andinas y amazónicas.

El concepto *Wawa* se traduce al castellano como hijo³². Este denota más que el concepto de niño o niña en el sentido de individuos, un ser vinculado, asociado a una relación familiar y afectiva, y un sentimiento de estar anudado al tejido afectivo del ayllu, la familia extensa andina que incluye al mundo más que humano. Supone ser sujeto de crianza y necesitar de ella. En una cultura criadora, todos somos *wawas* en algún momento porque estamos siendo siempre criados por la Pachamama y los *uywiris* o deidades. Los niños no están separados de la vida adulta, de la vida de su comunidad.

Ser niño no excluye a una persona de determinadas actividades, ni necesariamente corresponde a un período irrepetible de la vida³³. Por eso se puede ser torpe e incapaz de mostrar suficiencia en lo que se hace, porque es señal de ser incompleto, y esto sucede en cualquier edad cronológica. En una cultura criadora, todos somos *wawas* en algún momento porque estamos siendo siempre criados, os cría la Pachamama y todos los *uywiris* [deidades criadoras].

³² Niñez en la cosmovisión andino amazónico: "EL HUCHUY RUNA"

³³ "A mí me gusta hacer Chacra". Ser Wawa en los Andes. Grimaldo Rengifo. PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 2005

La presencia de los niños en las chacras es necesaria para la regeneración de la vida, sea que estén activos con herramientas adecuadas a su tamaño o que estén en el vientre de su madre. Su relación con las deidades es privilegiada pues ellas acceden con gusto a sus peticiones y por ello les está reservada una destacada participación en los rituales.

Concepción de docencia

La apuesta es por el reconocimiento del docente como un profesional de la educación³⁴. Esto supone el que los profesores tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo tanto como en la de los medios, no solo instrumentalizar las decisiones de otros. Significa también el reconocimiento de los docentes como *profesionales reflexivos*, es decir que los profesores participan en la producción de conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada y tienen teorías que pueden contribuir a la construcción de una base sólida sobre la enseñanza. Se valora el conocimiento práctico de los buenos profesores.

El maestro en el aula mejora su propio ejercicio docente a partir de “mirar” / reflexionar sobre la propia experiencia, esta acción no es un ejercicio meramente cognitivo, implica intuición, emoción y pasión. La atención no se centra solo en su propio ejercicio profesional, sino también en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa, la práctica reflexiva tiene un carácter democrático y emancipador. Esta reflexión sobre lo “interno” y lo de “fuera” intenta reconocer el carácter político de todo lo que se hace en el aula (visibilizar acciones de discriminación, racismo etc.). Se busca hacer de la docencia una actuación comprometida y responsable.

Surge desde la experiencia de grupos de docentes intentando desarrollar una propuesta de educación intercultural, la noción de docencia como “*mediador cultural*”³⁵. Por mediación cultural se entiende la crianza, cultivo, conocimiento y empatía del docente con la diversidad cultural existente en su región y en el país. Esto implica respeto por las visiones plurales que pueblos diferentes tienen de la realidad. Se trata de que el docente promueva en el aula y en similar plano de equivalencia, las tradiciones cognoscitivas asociadas a la ciencia y la técnica, así como los saberes andino-amazónicos.

El mediador cultural debe enfrentar dos procesos simultáneos: la descolonización (reconocer el carácter colonizador de la educación recibida) y la afirmación cultural. La afirmación cultural supone el afincamiento del docente en una cultura determinada, sea en la andina, la amazónica, la moderna o cualquier otra tradición. Mediar no significa estar al medio de las tradiciones y hacer de árbitro entre dos o más de ellas, sino afirmarse en una para desde allí criar y dejarse criar por las otras. Esto supone un acercamiento y conocimiento básico de las tradiciones que están en juego en el aula y comprender cuando se está en una y cuando en otra, sin tratar de acomodar una tradición dentro de otra.

³⁴ El maestro como profesional reflexivo. Kennett. M. Zeichner. <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo>

³⁵ Educación y diversidad cultural. Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi. Grimaldo Rengifo. Mayo 2008

Reflexión final

A lo largo del capítulo han ido apareciendo distintas formas de entender los referentes conceptuales, distintas formas de entender el desarrollo, la noción de niñez, la docencia. Desde una perspectiva intercultural se asume la coexistencia de esta diversidad. Es aun un reto la manera como se aborda, si es desde la complementariedad, si es desde el encuentro de aspectos comunes, si es desde la convivencia con la diferencia. Lo que no puede continuar sucediendo es su invisibilización.

III. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

3.1 APRENDER Y ENSEÑAR EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

Aprender en la escuela rural multigrado.

Los niños y niñas en las escuelas multigrado aprenden³⁶:

- A través de actividades que los comprometen cognitivamente y emocionalmente (experiencias lúdicas, creativas, desafiantes, emprendedoras, ciudadanas).
- Desde sus niveles de desarrollo cognitivo y afectivo a través de procesos pedagógicos que respetan y se apoyan en sus posibilidades y formas de aprender y haciendo uso de materiales de apoyo (material estructurado y no estructurado, fichas, cartillas) que se articulan a procesos pedagógicos desarrollados en el aula.
- De manera autónoma (aprender a aprender), en interacción dinámica con sus pares (cooperativamente), sus docentes y miembros de la comunidad.
- A través de una experiencia de construcción armónica, de una convivencia ciudadana democrática e inclusiva que se expresa en la vida cotidiana en la escuela. Respeto y buen trato.
- Comprendiendo para que y porque aprenden, como aprenden y como van progresando en sus aprendizajes. Relacionándose con el saber con confianza, seguridad, placer, iniciativa y de manera crítica.
- Interactuando con su entorno, desde actividades cotidianas.

Existen dos formas de aprender que parecieran ser las de mayor pertinencia para estos espacios, la combinación de ambas pueden promover aprendizajes de calidad por su adaptación a la situación multigrado:

Aprendizaje autónomo y colaborativo:

El aprendizaje autónomo³⁷ fortalece el desarrollo de la autonomía y la autodisciplina, así como la adquisición de capacidades de auto aprendizaje y de aprendizaje permanente del estudiante. La

³⁶ Documento: ¿Cómo aprenden los niños en las escuelas multigrado. Eduardo León. USAID- PERU-SUMA. 2012.

³⁷ Lineamientos para la construcción de la propuesta pedagógica multigrado intercultural bilingüe 2011.

diversidad en el aula multigrado nos remite al reconocimiento de que no todos los estudiantes son iguales y por lo tanto tienen necesidades educativas específicas, su satisfacción requiere una atención pedagógica diferenciada.

Supone la transformación de modelos educativos tradicionales en donde el maestro es el centro del proceso educativo hacia procesos donde a partir de la orientación del docente el estudiante va a la búsqueda de sus propias respuestas. Se cambia el esquema de la enseñanza hacia una educación con mayor margen de libertad y la responsabilidad del educando por su propio proceso educativo. Los procesos de aprendizaje se plantean como situaciones problemáticas a resolver, en ese sentido se fortalecen capacidades para la investigación, la búsqueda de información, el pensamiento divergente, la creatividad, desencadenando procesos cognitivos orientados hacia la construcción de nuevos conocimientos.

El *aprendizaje colaborativo* es un proceso de un aprendizaje activo, no competitivo, en el cual todos los miembros del grupo colaboran en la construcción del conocimiento y contribuyen al aprendizaje de todos. Para trabajar en colaboración es necesario compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. El aprendizaje se genera a partir de tres principios: la articulación, el conflicto y la co-construcción. En la articulación, el valor educativo y cognitivo se deriva de la necesidad que tiene el participante de organizar, justificar y declarar sus propias ideas al resto de compañeros, y de la necesidad de su interpretación, es decir traducción cognitiva, para que sea comprendida por sus iguales. En el conflicto, se asume los beneficios que se producen en los desacuerdos y en sus refuerzos para resolverlos (argumentación, negociación, etc.). La co-construcción, hace referencia a la significación de compartir objetivos cognitivos comunes y que el resultado alcanzado no sea la simple yuxtaposición de información sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta.

Se emplea métodos de trabajo grupal caracterizados por la interacción y el aporte de todos. Cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. Este tipo de aprendizaje fortalece las capacidades para construir consenso (capacidades para negociación, argumentación, concertación) con los demás.

Existen otras formas de aprender:

El proceso de pensamiento del niño andino en la escuela³⁸ está fuertemente influenciado por sus modos de saber y de usar el lenguaje compartido por su comunidad. Su inteligencia está conectada con criar adecuadamente la naturaleza a la que suponen también inteligente y de la cual son parte. La manera local que tienen los niños de entender es holística y totalizadora, no tienden a separar el dato del contexto al que se refiere. De allí las dificultades para la simbolización y la representación abstractas. Pero una vez captado el tema dentro del contexto, resulta menos difícil su aprehensión.

³⁸ La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina. Grimaldo Rengifo. Pratec 2003.

La “vivencia” es una manera particular de vincularse con el mundo, no es la mente, en la vida cotidiana, la que tiene una preeminencia en la relación con la naturaleza. Lo mental al igual que lo sensorial, o lo onírico, juega un rol semejante en esta relación. La vivencia no tiene que ver con el pensar, como reflexión sobre lo vivido. La vivencia puede ser contada y descrita pero no explicada.

El saber reposa en todos. En los Andes y en la Amazonía, el saber no reposa sólo en la capacidad de quien sabe sintonizarse, sino también en el producto de esta sintonía. La palabra que expresa de mejor modo esta relación de sintonía mutua o empatía es la crianza. Todos son criadores y al mismo tiempo, todos son criados. Como no hay un sujeto desde el que se fundamenta el saber éste sólo es posible y se expresa en la conversación, en el entramado de relaciones que implica la crianza recíproca. Saber, se entendería así, como capacidad de criar y dejarse criar.

Enseñar en situaciones multigrado³⁹:

La enseñanza es un proceso mediador fundamental, de su adecuada concepción y diseño depende en gran medida, que se aprenda en la escuela. La buena enseñanza se fundamenta en una adecuada comprensión de los procesos de aprendizaje y responde a ellos.

La enseñanza no es solo la suma de estrategias metodológicas, esta se orienta por determinadas perspectivas educativas. En el caso de la educación peruana, se ha señalado que asumimos las perspectivas de educación inclusiva, intercultural y ciudadana pues responden a una lectura de nuestra realidad nacional. La enseñanza no se agota en crear las condiciones para el desarrollo de competencias relacionadas con áreas curriculares; sino que deben desarrollarse articuladamente a una formación para la ciudadanía democrática, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural.

La enseñanza en ámbitos rurales y en aulas multigrado implica una mirada distinta a la labor educativa. Exige repensar la práctica docente y ver su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con los que trabajamos y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular. Nos reta a revisar las competencias que queremos desarrollar, los contenidos que vamos a trabajar, las estrategias que vamos a usar y los criterios y procedimientos con los que vamos a evaluar, para ver si son o no pertinentes a una determinada realidad.

La enseñanza en la escuela rural multigrado debe poner énfasis en la conexión de los aprendizajes con el contexto y tomar en cuenta la heterogeneidad histórica, la riqueza cultural y diversidad ambiental del medio. Esta obligada a enriquecer la mirada del proceso de aprendizaje en determinados contextos, por ejemplo, resignificando los silencios de las niñas en el aula y la ausencia de preguntas de los niños no como falta de competencias comunicativas; sino estilos culturales de relación.

³⁹ El presente tema ha sido formulado tomando como referencia los siguientes documentos: Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007). Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR. Noviembre 2005. ¿Que caracteriza a la propuesta de escuelas multigrado? Eduardo León Zamora. USAID, Perú- SUMA.

La escuela multigrado necesita de procesos de enseñanza que supongan una transformación cultural de un tipo de institución escolar que promueve el silencio, la escucha pasiva, la repetición y la represión de las subjetividades, a una donde prime el dialogo, la comprensión cognitiva, la criticidad y el fomento de las emociones. Los docentes deben valorar los saberes con los que los niños y las niñas llegan a las escuelas como producto de sus experiencias de socialización en la familia y la comunidad y dejar de verlos como tabulas rasas. En la medida que la escuela vea al niño y a la niña, como sujetos que no sólo memorizan contenidos para un examen; sino como sujetos que conocen, sienten y tienen un cuerpo que los hace capaces de crear, jugar, trabajar y soñar, esta será más pertinente.

En la medida que las escuelas dejen de lado su formato estándar de alumnos; las niñas y los niños campesinos, indígenas y con discapacidad recibirán una atención educativa acorde a sus características, intereses y expectativas.

Una de las primeras tareas para contar con una enseñanza de calidad es asegurar que las profesoras y los profesores, posean las capacidades que van desarrollar sus estudiantes, este es el punto de partida. Se requiere además que dominen los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, que conozcan como se desarrollan los aprendizajes de diversos tipos de conocimiento, por ejemplo, cómo se construye la noción del número, cómo se desarrolla la idea de sistema numérico, cómo se desarrolla el gusto por las matemáticas, etc. El profesor debe dominar también estrategias de enseñanza que respondan a una comprensión clara y concreta sobre cómo se construyen los aprendizajes. Estas estrategias, además de las específicas por área curricular; deben comprender estrategias de diversificación y educación intercultural, de atención a la diversidad, de organización de las actividades educativas en aulas multigrado y de enseñanza de una segunda lengua.

Que identifica a un docente de las escuelas multigrado.

- Promueve el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, el aprendizaje cooperativo, una interacción dinámica docente-estudiantes y una relación educativa con los miembros de la comunidad.
- Propicia que sus estudiantes se relacionen con el saber con confianza, seguridad, placer, iniciativa y de manera critica.
- Reconoce la diversidad cultural y lingüística, de sus estudiantes y la incorpora en todos los procesos de su práctica pedagógica. Desarrolla una propuesta de EIB donde es pertinente.
- Programa actividades de aprendizaje que comprometen cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes a partir del conocimiento que posee sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la didáctica de cada área curricular.
- Enseña desde los niveles de desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes a través de procesos pedagógicos que respetan y se apoyan en sus posibilidades y formas de aprender en el marco de enfoques pedagógicos coherentes con ello. Considera estrategias metodológicas para la atención simultánea y diferenciada.

- Crea condiciones para la construcción armónica de una convivencia democrática e inclusiva que se expresa en la vida cotidiana de la escuela, la cultura escolar, las interacciones entre niños y adultos, y la organización infantil. Desarrolla en sus estudiantes competencias que le permitan actuar como buen ciudadano en cualquier contexto.
- Hace uso adecuado de materiales educativos como apoyo a los procesos pedagógicos desarrollados en el aula.
- Utiliza adecuadamente el tiempo para los aprendizajes.
- Toma todas las medidas para que todos sus estudiantes alcancen los logros de aprendizaje previstos eficazmente. Posee altas expectativas acerca de las posibilidades de aprender de sus estudiantes.
- Evalúa los progresos de aprendizaje de sus estudiantes y organiza la atención general e individualizada a partir de los resultados alcanzados.
- Planifican, desarrollan y evalúan sus experiencias pedagógicas con sus colegas en su escuela y en sus redes educativas.

Desempeños docentes

Además de la caracterización se ha considerado necesario avanzar con una formulación aproximada a los desempeños que todo maestro en una escuela multigrado requiere poseer:

Estrategias de atención multigrado

Utilizan de estrategias de organización simultánea y diferenciada de los estudiantes basadas en el trabajo autónomo, el trabajo cooperativo y la colaboración de niñas, niños monitores.

Indicadores

- Prepara a las niñas y los niños monitores siguiendo un proceso ordenado y gradual.
- Desarrolla habilidades para el trabajo cooperativo en las niñas y los niños en el trabajo grupal y en pareja.
- Promueve habilidades metacognitivas en las niñas y los niños
- Organiza grupos de estudiantes según diferentes criterios con propósitos específicos
- Desarrolla habilidades para el trabajo autónomo de las niñas y los niños.

Programación curricular

Planifica y programa las actividades pedagógicas de acuerdo a los ciclos y procesos pedagógicos clave, considerando el contexto, la lengua materna y segunda lengua así como los niveles de complejidad.

Indicadores:

- Identifica los procesos pedagógicos clave a diseñar para el logro de las competencias.

- Selecciona los contenidos de acuerdo a la lógica de progresión de las disciplinas curriculares.
- Gradúa la complejidad de los aprendizajes del currículo en el proceso de programación.
- Distingue la L1 de la L2 y les da un tratamiento diferenciado.
- Integra los aprendizajes de diferentes áreas de manera consistente.
- Maneja criterios y de secuencia de pasos para la programación curricular.
- Contextualiza la programación de acuerdo a los temas transversales priorizados a nivel regional y/o a nivel de los planes de vida de los pueblos originarios

Desarrollo de las sesiones de aprendizaje

Conduce sesiones de aprendizaje respetando los procesos de cada grupo, en las que están presentes la historia, los conocimientos, las visiones y los valores de los pueblos indígenas y los de otras culturas, combinando y alternando formas de atención directa e indirecta.

Indicadores

- Relaciona estrategias metodológicas, recursos y materiales educativos en función de los contenidos y procesos pedagógicos que apuntan al desarrollo de competencias
- Aplica, de manera adecuada, estrategias metodológicas en el aula para atender en forma simultánea o diferenciada a los diferentes grupos de estudiantes
- Desarrolla métodos, estrategias y técnicas en los que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con los aportes de la pedagogía moderna.
- Promueven aprendizajes de diferentes fuentes culturales sin subordinar ni hegemonizar ninguno de ellos.
- Utilizan la lengua indígena y el castellano de manera oral y escrita, sea como primera o segunda lengua, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Clima

Promueve un clima saludable e inclusivo, de colaboración, respeto mutuo y afecto en el aula y la escuela.

Indicadores:

- Utiliza las estrategias más adecuadas para niñas y niños con discapacidades, con ritmos diferentes y/o con inteligencias diversas
- Trata a los estudiantes con respeto (sin castigos), sin discriminarlos
- Estimula la participación de todos en la clase.
- Establece relaciones, normas, reglas y rutinas que favorecen el autodesarrollo y la convivencia.

Soporte a los aprendizajes

Aprovecha de manera óptima los materiales, el espacio y el tiempo para la atención de grupos diversos en aulas multigrado

Indicadores:

- Gestiona eficazmente el uso, la creación y conservación de diversos materiales impresos en el aula multigrado.
- Gestiona eficazmente el uso, la creación y conservación de diversos materiales concretos en el aula multigrado.
- Utilizar el tiempo óptimamente a través de la planificación ordenada de la jornada diaria.
- Usa óptimamente el espacio aprovechando los sectores del aula, los lugares de la comunidad y el medio natural.

Evaluación

Evalúa los progresos de aprendizaje de sus estudiantes y organiza la atención general e individualizada a partir de los resultados alcanzados.

Indicadores:

- Realiza un seguimiento permanente de los progresos de sus estudiantes en sus niveles de aprendizaje y para que, a partir de la información, tome decisiones para orientar mejor el proceso pedagógico.
- Brinda retroalimentación útil para reorientar el proceso de aprendizaje.
- Aprovecha diferentes fuentes de información para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.
- Prepara a sus estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.
- Diseña procesos de evaluación de aprendizajes en los que incorporan enfoques, criterios e instrumentos variados.
- Comunica a los estudiantes qué se espera de ellos en términos de aprendizajes.
- Comunica a los diferentes actores educativos los resultados de las evaluaciones.

Gestión democrática

Participa colegiadamente con las y los docentes de la IE. para garantizar, las condiciones básicas y los procesos esenciales que aseguran buenos desempeños docente y altos logros de aprendizaje, desde una actuación ética.

Indicadores:

- Se compromete con asegurar condiciones básicas del servicio educativo (asistencia, horas efectivas de clase, programación adecuada y prácticas docentes que garanticen resultados óptimos)
- Cumple con la programación curricular de acuerdo a la planificación acordada en la escuela.
- Aprovecha el acompañamiento pedagógico interno de la escuela para mejorar en sus desempeños.
- Toma parte activa de las jornadas de autoformación docente y colabora con la realización de la evaluación de desempeños docentes.

- Contribuye con el desarrollo de instrumentos de gestión básicos como el PAT, Plan de mejoramiento de aprendizaje (PMA) e instrumentos de monitoreo interno para garantizar que se den los procesos que aseguran la calidad pedagógica
- Establece colegiadamente metas de logros de aprendizaje anual.
- Estimula la participación de las familias y de la comunidad en los procesos de aprendizaje y la gestión escolar.

Para la atención desde la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, se debe promover que en cada red educativa o, por lo menos, en cada distrito rural exista, el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), el cual está conformado por un conjunto de recursos humanos especializados o capacitados para brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad y a quienes presentan talento y superdotación, así como a los padres de familia o quien haga sus veces. Para cumplir con este propósito el SAANEE cuenta con el equipamiento y los materiales específicos de los Centros de Recursos de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

Es necesario desarrollar la capacidad para investigar del docente como estrategia para acercarse al conocimiento local.

3.2 EDUCACION INTERCULTURAL

La interculturalidad⁴⁰ es un principio rector del sistema educativo peruano. Por lo tanto, la educación de todos los peruanos, en los diversos niveles y modalidades, debe ser intercultural. Esta promueve el reconocimiento y respeto de las identidades sociales y culturales, y considera la diversidad cultural como una riqueza a la que aportan, en diálogo democrático, todos los pueblos y comunidades culturales y lingüísticas del país.

La educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otros individuos y colectividades. Contribuye a la formación en valores y actitudes democráticas. Busca fomentar el pluralismo cultural y abandonar el concepto de asimilación para instaurar el diálogo y el intercambio, desde una posición de igualdad y no de superioridad.

La educación intercultural asume que no existe una sola manera de ver el mundo. En consecuencia, debe estimular el desarrollo de un pensamiento crítico que acepte la existencia de otras formas de comprender la realidad y que discierna sobre aquellos elementos factibles de ser incorporados en su matriz cultural para desarrollar nuevos conocimientos y actitudes.

Se constituye en una orientación para construir el cambio de la sociedad peruana y a la vez en un enfoque que promueve el encuentro de las diferentes culturas, a través de un diálogo horizontal y democrático, a partir del reconocimiento y valoración de la cultura

⁴⁰ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).

propia. Una de las direcciones hacia las que apunta es la superación de los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo.

La educación intercultural permite desarrollar competencias en múltiples sistemas de percepción, pensamiento y acción, así como aprender a desenvolverse en diversos entornos culturales y a aprovechar sus aportes y contenidos. En este sentido, constituye un requisito fundamental para el logro de un pensamiento crítico y pluralista.

Educación intercultural para todos

La educación intercultural⁴¹ debe ser PARA TODOS, indígenas y no indígenas, para las zonas rurales y las zonas urbanas. Sin embargo no persigue los mismos fines para todos los contextos. No se puede ni se debe aplicar un mismo tipo de educación intercultural en todo el sistema, esta debe ser diversificada, abierta, flexible e integradora de la diversidad. En contextos indígenas la educación intercultural debe aportar al fortalecimiento de la identidad (entendida desde el fortalecimiento de la ciudadanía); en contextos no indígenas, debería promocionarse una educación en la no discriminación. La educación intercultural debe ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción.

La interculturalidad en la Educación Básica Regular

La implementación de la educación intercultural a nivel de todo el sistema educativo nacional se debe hacer mediante un sistema descentralizado y participativo de gestión. El proceso de descentralización de la gestión educativa tiene que ser progresivo hasta lograr un justo equilibrio entre el los órganos centrales y los órganos regionales. Se debe empezar desde una estrategia masiva: simultáneamente implementando la interculturalidad en los diferentes niveles de la EBR (incluyendo inicial y secundaria) en zonas rurales de alta densidad indígena y en zonas urbano-marginales de fuerte presencia de migrantes andinos y amazónicos.

El enfoque de educación intercultural no implica solo cambio de actitudes –educación en valores- sino también contenidos nuevos y un tratamiento diferenciado, comparativo y crítico de los mismos en el aula.

Currículo

Para que la educación básica regular sea intercultural debe disponer de un currículo intercultural en su *concepción, construcción e implementación*. El currículo nacional debe asegurar la unidad en la diversidad, define los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada uno de los niveles, así como los lineamientos generales para la evaluación de los mismos.

Una estructura de mínimos que puedan ser contextualizados de acuerdo a la realidad de las localidades y como parte del proceso de regionalización en implementación. El reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural de los niños permitirá el diseño de estructuras curriculares más significativas para cada realidad.

⁴¹ “Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano”. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino 2004.

Hacer intercultural el currículo no es lo mismo que diversificarlo. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta.

*Criterios pedagógicos para trabajar con enfoque intercultural*⁴²

a) Desarrollar la autoestima y el reconocimiento de lo propio.

La interculturalidad parte de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. Este criterio pone especial empeño en incentivar y desarrollar la autoestima de todos los estudiantes, por medio de una exploración de todos los elementos que contribuyen a la formación de identidades locales; A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza; así como la revitalización de elementos históricos. Es necesario fortalecer identidades personales sobre valores que ayuden a ser auténticos y responsables con los otros y con el mundo.

b) Considerar los conocimientos, saberes y prácticas locales.

Los conocimientos, saberes y prácticas locales conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. Dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, métodos de enseñanza y de comunicación propia; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio, la oralidad, la religión, las fiestas; prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, el trabajo productivo y su tecnología.

c) Valorar los conocimientos y prácticas de otros.

Este criterio busca desarrollar, un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad local y nacional, y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones para romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido.

d) Asumir una actitud crítica en relación a los conflictos culturales.

Este criterio pretende desarrollar un entendimiento crítico sobre la sociedad peruana, sus relaciones, procesos y conflictos culturales internos, intra e intergrupales. Busca desarrollar maneras de analizar, explicar, intervenir y resolver los conflictos y actuar frente a la desigualdad, marginación, discriminación y racismo; para construir igualdad de oportunidades y posibilidades para todos, partiendo desde el interior de la escuela, desarrollando habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en "ganar" los conflictos, sino en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad para trabajar conjuntamente en la búsqueda de resoluciones constructivas y positivas.

⁴² ⁴² Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).

e) Fomentar la comunicación, interrelación y cooperación.

Este criterio pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, saberes y prácticas locales; y entre personas y grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa.

f) Buscar el equilibrio entre la unidad y diversidad.

Busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad requerida por la sociedad y la diversidad cultural presente en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y complementariedad que pueden llevarnos a la convivencia democrática. Tal proceso requiere el reconocimiento de que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que comparten todos los miembros de una sociedad y todos los seres humanos. No hay culturas puras, siempre existen huellas de otros significados e identidades culturales en los significados e identidades propias; Este criterio entonces promueve una reflexión y entendimiento crítico sobre la relación entre unidad y diferencia.

3.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Modelo EIB por el que apostamos⁴³

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe promueve el desarrollo de un modelo de mantenimiento, desarrollo y aditivo y reconoce la variación social y geográfica inherente a las lenguas; sostiene que ningún educando será discriminado por la variedad lingüística que maneja ni se le prohibirá o inhibirá a comunicarse en ella.

Cuando la lengua materna o la lengua de uso predominante de los educandos es una indígena, ésta se emplea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aceptando el uso oral de la variedad local y propendiendo a la gestación de una variedad estándar en el nivel escrito. La educación bilingüe intercultural promueve el desarrollo de las lenguas indígenas y de su literacidad, tanto a nivel oral como escrito.

En las comunidades indígenas donde el castellano ha desplazado la lengua originaria, en la población infantil y juvenil, la educación bilingüe intercultural fomenta la revitalización de la lengua indígena. En las comunidades indígenas que han perdido la lengua originaria, la educación bilingüe estimula el aprendizaje de ésta como segunda lengua.

La lengua materna y las segundas lenguas

La lengua materna⁴⁴ es la primera que aprende el ser humano en su infancia a través de ella se comunica por primera vez con su entorno, define, construye e interpreta el mundo, expresa su pensamiento, su afectividad, sus emociones y es en ella que se da el aprendizaje. La lengua materna constituye el vínculo social e individual que permite que cada uno se asuma como miembro de un grupo social específico.

⁴³ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RM No 175-2005)

⁴⁴ Tratamiento de lenguas en EIB. Documento de trabajo. DEIB. 2011.

La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. “Se aprende la L2 cuando ya se aprendido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (Koike y Klee 2003: 2).

El monolingüismo⁴⁵ en lengua indígena resulta cada vez más escaso y es común encontrar comunidades en las que son dos las lenguas maternas de los niños, aunque una es la lengua en la que tienen mayor fluidez y usan en la mayoría de las funciones comunicativas cotidianas (lengua de uso predominante). Es posible encontrar una amplia gama de situaciones sociolingüísticas que deben ser identificadas en tanto se constituyen en condiciones a las cuales deberá responder el sistema educativo. (Niños con conocimiento de su lengua indígena; niños bilingües donde una de las lenguas es la de mayor funcionalidad comunicativa; niños indígenas para quienes la lengua originaria constituye su segunda lengua). Estas distintas situaciones sociolingüísticas exigirán distintas estrategias metodológicas.

El castellano, constituye la lengua más extendida en el ámbito nacional por tanto todo peruano tiene el derecho de aprender y utilizar el castellano.

El aprendizaje de una segunda lengua (lengua originaria, castellano u otra)

Mientras que para la primera lengua se habla de adquisición para la segunda lengua se prefiere utilizar la palabra aprendizaje⁴⁶.

Los docentes deben tener presente que para lograr capacidades y/o habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que éstas se consoliden primero en la lengua materna. El niño monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

El proceso de enseñanza de una segunda lengua, no es el mismo que para la primera. La L1 los niños pueden manejarla en situaciones cotidianas de comunicación; en cambio en L2 se trata generalmente de una lengua que se entiende pero no se habla. La enseñanza de una segunda lengua en la escuela supone un proceso educativo formal, que, implica un currículo especialmente diseñado; una metodología adecuada y un conjunto de materiales preparados especialmente para este fin.

Educación inicial y primaria

La educación bilingüe intercultural en el nivel inicial y primaria busca que los educandos logren los aprendizajes previstos en currículos diversificados, pertinentes a su realidad, tanto en lengua materna como en segunda lengua, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos, prácticas y valores a partir de su entorno social y cultural inmediato.

La educación inicial, a fin de dar continuidad al proceso de socialización primaria, privilegia la lengua y cultura propias de los educandos. En los pueblos indígenas, el uso del castellano, en este nivel, se limita a experiencias lúdicas que favorezcan el contacto

⁴⁵ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RM No 175-2005)

⁴⁶ Tratamiento de lenguas en EIB Documento de trabajo. DEIB. 2011

inicial con esa lengua. Los docentes, animadores o promotores de educación inicial deben ser miembros de la comunidad local y hablar la lengua de los educandos a los que atienden. Se debe universalizar el enfoque de educación primaria bilingüe intercultural de menores en zonas donde se habla lenguas indígenas, sean andinas o amazónicas, rurales o urbanas. Los docentes de educación primaria deben hablar la lengua de los educandos a los que atienden y deben ser conocedores de las metodologías de la educación bilingüe intercultural. La educación bilingüe intercultural incluye también el nivel secundario. La educación secundaria bilingüe intercultural debe garantizar el manejo eficiente de la lengua indígena materna y del castellano, en el nivel oral y escrito.

Se reconoce y apoya el derecho de las mujeres y niñas a la educación. Se fomenta el crecimiento del promedio de escolaridad y alfabetismo entre las mujeres, especialmente indígenas.

Una EIB más allá de la escuela

Se necesita plantear los retos de la EIB⁴⁷, desde una visión desescolarizada de la Educación. Esto quiere decir complementar los logros de la EIB escolar, con acciones educativas no formales debidamente planificadas, presupuestadas y coordinadas. La EIB tiene que salir de la escuela para ir a la comunidad y traer los problemas de la comunidad a la escuela, apropiarse de la realidad que la circunda, incorporar al currículo las problemáticas locales, en una palabra, contextualizarse.

Devolverle vitalidad a una lengua supone más que implementar un programa de EIB. La planificación lingüística involucra a la escuela pero no se agota en ella. De lo que se trata, es de sacar las lenguas indígenas del aula y llevarla a otros espacios. El uso público de las lenguas es y debe ser un derecho colectivo fundamental. Las políticas lingüísticas no deben limitarse a la revitalización de lenguas, al ser políticas ligadas a la identidad, deben abarcar la promoción en lo público también de los componentes no lingüísticos de las culturas. Solo cuando la interculturalidad y el uso de las lenguas se hacen necesarios y significativos fuera de las escuelas, empieza a serlo dentro de ellas.

Importante señalar que la EIB no promueve la fragmentación del país desde un enfoque de ciudadanía, promueve el diálogo intercultural como forma de ir construyendo el nuevo pacto social que la Nación peruana demanda.

3.4 LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD⁴⁸

Elementos de enfoque

⁴⁷ Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuestas de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino. 2004.

⁴⁸ Esta temática ha sido desarrollada por José Vargas (MCLCP), Silvia Torres (UNICEF) y la representante de IPAE en el marco de los diálogos a propósito de la elaboración de este documento. Ha tomado como referencia lo producido por el MED así como las sistematizaciones de los proyectos de la sociedad civil respecto al tema.

Nuestro sistema educativo identifica a la familia como parte de la comunidad educativa y tiene entre otras, la responsabilidad de participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos⁴⁹.

Igualmente se especifica que los padres de familia tienen derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos directamente y también de manera institucional, a través de las asociaciones de padres de familia y de los consejos educativos institucionales⁵⁰.

Si bien, estos son puntos de partida que nacen de un marco normativo ya establecido, nos marca la pauta de cómo debemos entender la presencia de los padres en el proceso educativo. Si bien se cuenta con normatividad que explicita las formas de participar, sin embargo los procesos de participación y colaboración se han visto reducidos a procesos de índole material y económica del funcionamiento de las instituciones educativas, muchas veces sustituyendo la ausencia del Estado. Esta situación ha debilitado el sentido de la real participación de los padres de familia y el potencial de su aporte tanto en el proceso aprendizaje de sus hijos como en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.

La situación de las instituciones educativas multigrados en escenarios rurales y bilingües no es ajena a lo antes señalado, sin embargo los contextos culturales en el que se desenvuelven y el nivel de exclusión que han permanecido durante mucho tiempo, exigen un replanteamiento o una mayor exigencia en la comprensión de lo importante y trascendente que puede significar la participación de los padres de familia y la comunidad en los procesos educativos por los siguientes aspectos:

Cumplimiento de los derechos y acuerdos internacionales: Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho y este derecho implica también garantizar la participación no solo de las familias y las comunidades sino también de las organizaciones indígenas si las hubiera. La ley de Consulta devenida del Convenio N°169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales ratificado por nuestro país, expresa claramente que el Estado reconoce como interlocutores válidos a los pueblos indígenas y tiene como finalidad considerar la validez de la opinión de los pueblos consultados acerca de lo que es conveniente para la calidad de sus poblaciones, esto incluye la educación entre otros aspectos.

Promover la participación de los padres, la comunidad y/o de las organizaciones indígenas entonces resulta reivindicativo y reparador, la tarea sería en apoyar que las condiciones de participación se den en un marco de igualdad y de respeto. No todos los directivos y hasta los maestros de las instituciones educativas tienen una actitud positiva ante el padre de familia comunero o indígena, desvalorizando su aporte en el proceso educativo.

49 Ley General de Educación N° 28044 Art 54.

50 Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas N° 28628

Legitimar la idea de una escuela al servicio de un proyecto comunal, local y regional:

La educación en escuelas multigrado monolingüe y bilingüe no solo debe ser vista como una forma de viabilizar aprendizajes efectivos sino convertirse en una oportunidad para contribuir en la realización de los proyectos de desarrollo territorial o comunitarios desde las propias cosmovisiones y expectativas de la vida de los padres de familia, los estudiantes y la comunidad en general y que van sumando a la construcción de una gran nación que valora lo diverso y se hace potente por ello. Esto graficaría una escuela al servicio de la población como parte de un esfuerzo ético nacional de construcción de ciudadanía. Lograr esto implica contar y reconocer que la escuela no solo está para cumplir resultados, sino para ponerse de acuerdo con la comunidad educativa cuáles son esos resultados que aspiran que la escuela aporte al niño, a la familia a la comunidad a la región y al país y esto supondrá incorporar aspiraciones y expectativas de una escuela para la vida.

El aporte de los comuneros, los padres de familia, los líderes y de las organizaciones indígenas no solo es para su localidad o territorio sino también para el país. El enfoque **ambiental, sostenido en la cosmovisión indígena andina y amazónica**, plantea una relación diferente del hombre/la mujer con la naturaleza y sus deidades, espíritus o madres⁵¹. Esta relación se basa en el respeto a la tierra, la naturaleza, los bosques y todos los seres vivos que habitan y que implica una permanente relación de reciprocidad. Es tarea de la escuela hacer explícito el aporte de estas comunidades al país, pero también es importante que la escuela sea la promotora de dichos saberes, convirtiéndose en el vehículo de integración y espacio ciudadano de encuentro y reconocimiento del valor de ser diferentes.

Legitimación de las instituciones educativas multigrado como un servicio de calidad: El servicio educativo modalidad unidocente y multigrado se encuentran por lo general en áreas dispersas pobladas en ámbitos rurales y resultan de las limitaciones presupuestales, la no disponibilidad de maestros y de la escasez de recursos. Esta caracterización, le da de origen una calificación negativa por las condiciones y la calidad de la misma.

Muy pocas veces es vista como una opción válida y necesaria en escenarios de poca población y dispersas. Se sabe que la principal causa de los bajos resultados en esta modalidad es que ningún maestro se encuentra preparado para atender tanta diversidad en una sola aula. Sin embargo, el potencial radica que entre diferentes disposiciones para el aprendizaje en un marco de relación de ayuda, el proceso se hace potente en la medida que el maestro sepa ofrecer oportunidades para que los niños trabajen cooperativamente y con autonomía relativa⁵². Si bien esto resulta poco claro para

⁵¹ En los Andes se habla más bien de “deidades”, en la Amazonia de “espíritus”, “dueños” o “madres” del bosque y de cada recurso que en él existe.

⁵² Gastón Sepúlveda: Las escuelas Multigrado Aspectos Generales y Propuestas Metodológicas

algunos docentes, el desconocimiento y la desvalorización de la modalidad lo hace menos claro para los propios padres de familia.

De ahí la importancia de que los padres participen, identificando el por qué y cómo es que se da el proceso de aprendizaje en esta modalidad, igualmente cómo ellos pueden participar también en los procesos educativos tanto dentro del aula como desde sus propios hogares sus hogares.

Legitimación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas multigrado: Si bien las poblaciones andinas o amazónicas cuentan con un marco que respalda la educación intercultural bilingüe como un derecho, este no necesariamente constituye una demanda de los propios comuneros o indígenas. Resulta poco claro para ellos las ventajas que tiene el uso de las lenguas originarias para la educación de sus hijos y sobre todo para su crecimiento socio afectivo y cognoscitivo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y convivencia intercultural.

La participación informada y comprometida de los padres de familia y comunidad permitirá apropiarse de manera sostenida de la educación intercultural bilingüe en aulas multigradas y unidocente y lograr ser esta una demanda desde las propias familias es una condición indispensable para lograr una adecuada gestión y organización de la Educación Bilingüe Intercultural.

Legitimar y emprender un proceso de gestión participativo sostenido: Se espera que la gestión de cualquier institución educativa del país deba de ser gestionada democráticamente, facilitando la participación de la comunidad educativa y de la sociedad organizada en la planificación, organización, seguimiento, vigilancia, difusión y evaluación de la gestión de la misma⁵³. Estos procesos solo se pueden dar ahí donde cada uno de los actores se sientan con la suficiente capacidad y autoridad para expresar sus ideas, opiniones y sugerencias para mejorar la gestión educativa. Los padres de familia en las comunidades alto andinas y amazónicas reciben de la mayoría de los servidores públicos, entre ellos los maestros, poca valoración ante sus saberes y conocimientos. Su palabra no es bien recibida si es que cuestiona o es contraria a lo que un maestro- director plantea. Es evidente que existe una forma de gestión poco democrática por no decir nada, que viene afectando las relaciones y consolidando una forma de exclusión que históricamente se ha dado en estos escenarios. La ausencia de mecanismos de control, y seguimiento ha hecho que la instalación de instancias de vigilancia promovidos, como los CONEI, sean solo parte de un cumplimiento administrativo.

Lograremos una gestión educativa realmente descentralizada y participativa si es que en las escuelas unidocentes y multigrado los padres de familia logran recuperar el rol y la fortaleza necesaria para demandar y ser escuchados, pero principalmente si se instala

⁵³ Proyecto de Ley de Reglamento de la Ley 28044

mecanismos que aseguren que tanto maestros y padres de familia logran dialogar bajo las mismas condiciones, llegando acuerdos en beneficio de los niños y niñas de estas comunidades y sus aprendizajes.

Algunas rutas para que escuela con la participación de la familia y la comunidad promuevan aprendizaje de niñas y niños

En esta perspectiva, la escuela:

1. Recogiendo las demandas y expectativas de las familias y comunidades sobre la educación de sus hijos y constituye un nexo con las instancias de gestión educativa para llevarlas a los procesos de diseño y ejecución de políticas educativas. Ello supone:
 - Replantear el lugar tradicional de los padres y la comunidad al interior de la escuela y reconocer su rol en la formación de los niños.
 - Conocer mejor y acercarse más a la cultura y al medio social para aceptar que los padres tienen fortalezas por descubrir y la experiencia social es fuente de aprendizaje.
 - Establecer espacios de diálogo como encuentros de expresión de los padres, diagnósticos participativos, lecturas de historias y relatos de la comunidad, conversando y dialogando en la comunidad.

2. Valorando e incorporando los saberes y conocimiento de las familias y la comunidad y aprovechándolos pedagógicamente.
 - Inventario cultural que permita identificar lugares, costumbres, tradiciones, historias etc. y actores como sabios, ancianos, artistas etc. que puedan compartir sus saberes y conocimientos.
 - Formulando el diseño curricular de centro de manera contextualizada
 - Programación en base al calendario agrofestivo y/o comunal
 - Promoción de espacios colectivos de intercambios e interaprendizaje intergeneracional en torno a variados temas de interés de la comunidad.
 - Aprovechamiento pedagógico de los espacios comunales y del patrimonio cultural y natural.
 - Producción de materiales comunicacionales que recojan conocimientos y sabidurías de la comunidad.
 - Ambientando el espacio del aula en diálogo con el contexto cultural y natural de la comunidad.
 - Letreando la comunidad

3. Generando altas expectativas en las familias frente a sus hijos en el marco de las aspiraciones de mejora de su comunidad, distrito, región y país. Fomentando el rol activo de los niños en los aprendizajes.

- Espacios de aprendizaje, talleres motivacionales y de orientación a los padres de familia.
 - Difusión y programas de radio orientados a generar altas expectativas de los niños, reconociendo su protagonismo y esfuerzo en el proceso de aprendizaje en la escuela
4. Fomentando una cultura de rendición de cuentas:
- Informando e identificando los principales aprendizajes que los niños deben de lograr según el grado y el nivel educativo.
 - Informando individualmente sobre los avances y dificultades de los niños periódicamente en un lenguaje sencillo y dotándole de estrategias simples que contribuyan a superar las dificultades.
5. Fomentar la participación de la familia y comunidad en los procesos educativos:
- Concertando con los padres el cronograma de actividades escolares y distribuir roles y responsabilidades para el logro y éxito de su cumplimiento
 - Desarrollando unidades de aprendizaje como los proyectos de aprendizaje que faciliten la participación de los padres de familia y la comunidad, con la finalidad de incorporar los saberes y conocimientos comunales.
 - Propiciando la participación de los padres de familia y otros miembros de la comunidad (sabios, ancianos) en los procesos de enseñanza aprendizaje en distintos escenarios de la comunidad, apoyando en la construcción de contenidos curriculares vinculados a la cultura local.
6. Fomenta la participación de la familia y la comunidad en el diseño de la propuesta educativa y la gestión de la Institución Educativa y de otros espacios formativos como la comunidad y el hogar, en las AMAPAFA, los CONEI u otras instancias de concertación. Asimismo, promueve la participación efectiva de las organizaciones/federaciones indígenas y otras organizaciones sociales de base.
- Identificando o creando formas de organización acordes a las costumbres y prácticas comunales.
 - Acordando horario y calendario escolar que se adapte a la dinámica social y productiva de la comunidad, garantizando el número de horas establecido para el nivel educativo.
 - Fortaleciendo las organizaciones existentes en la escuela.
 - Desarrollando procesos que alienten la vida orgánica de la escuela.
7. Propicia el uso de las lenguas originarias

- Fomentando el valor de la lengua originaria entre los estudiantes, familias y comunidad, como parte de su patrimonio cultural y como contribución a la cultura nacional.
- Motivando en los estudiantes el uso de la lengua originaria dentro y fuera de la institución educativa y con los padres de familia y los miembros de la comunidad
- Comunicándose con las familias y los miembros de la comunidad en la lengua originaria para fortalecer su participación en la escuela.
- Recuperando y fortaleciendo la tradición oral de las comunidades para convertirlas en medio o vehículo para los aprendizajes.

Condiciones para trabajar con las familias y la comunidad

Lograr la relación de complementariedad entre los propósitos educativos de las familias y comunidad con los de la escuela demanda ciertas condiciones:

- A. Capacidades profesionales para ayudar tanto a las familias como a las escuelas a construir la relación derribando las barreras que lo impedían. Asimismo, estrategias, tiempos y recursos destinados a lograr esa construcción de capacidad y a implementar los programas que se propongan.
- B. Se necesita diseñar programas orientados a fortalecer capacidades en los educadores, las familias y líderes comunitarios para poder ejercer la relación de complementariedad.
- C. Las familias y las escuelas necesitan materiales = manuales, guías = que los orienten en aprovechar los saberes locales en el aprendizaje escolar de niñas y niños y las oportunidades educativas del hogar y la comunidad en la consolidación de aprendizajes escolares, así como en el aprovechamiento del espacio escolar para la consolidación de los saberes locales.
- D. Planes locales de mejoramiento de aspectos concretos de la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas, partiendo de sus proyectos educativos institucionales, para que sean gestionados a partir del CONEI.

3.5 EL TRABAJO PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN MULTIGRADO

3.5.1 DIVERSIFICACION Y PROGRAMACION CURRICULAR

Entendemos el currículo como un producto cultural, constituido por un conjunto de relaciones sociales educativas, donde los participantes son activos en la construcción del conocimiento. En este proceso social e histórico el docente tiene un importante rol, dado que se encuentra en un proceso permanente de construcción y deconstrucción de significados, con aquellos elementos culturales expresados en el currículo, desde una actitud crítica que lo lleva a trabajar con los planes y programas desde una relación que trasciende el rol como transmisor de conocimiento.

La apuesta desde el trabajo con la diversificación y programación curricular es aportar al empoderamiento del docente en su rol profesional de manera que disponga de un conjunto de procedimientos e instrumentos que le de mayores posibilidades de trabajo curricular efectivo en el aula.

Diversificar

La diversificación⁵⁴ es un proceso -dinámico y reflexivo- de construcción participativa, de una propuesta curricular que concreta la pertinencia cultural y lingüística a nivel de las instituciones educativas o redes. En el proceso de diversificación se considera la cultura local, las demandas de las familias, el contexto de los estudiantes, sus necesidades y aspiraciones; y los logros de aprendizaje previstos en el Diseño Curricular Nacional. La diversificación curricular se realiza con información real y objetiva, obtenida con participación de la misma comunidad.

Se diversifica porque se requiere:

- Profundizar el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística como potencialidad.
- Avanzar en la construcción y reafirmación la identidad personal y colectiva de los estudiantes.
- Otorgar a la lengua materna (originaria) y al castellano el rol pedagógico que les corresponde. Los aprendizajes deben desarrollarse en la lengua materna y además en castellano.
- Reconocer que el conocimiento se construye en sociedad. Tomar en cuenta el cúmulo de saberes y conocimientos de las diversas culturas.
- Promover la participación comunitaria en el proceso educativo.

El proceso de diversificación debe de permitir aproximación a la interculturalidad desde procesos como:

- Recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural.
- Reconocer las características de los pueblos desde su propia cosmovisión y comprender las diferencias culturales respecto a las formas de pensar, cosmovisiones, pautas, valores culturales, religión, sistemas de comunicación, manera de vestir, trato familiar, patrones de crianza, etc.
- Reconocer que la interrelación e intercambio cultural permite el desarrollo y enriquecimiento mutuo, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y desarrollo de la sociedad.

En contextos de diversidad cultural y lingüística

⁵⁴ Este tema esta construido en base al documento: “El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular”. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Junio 2011. Así como al documento: Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. 2009

El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas – como se ha afirmado anteriormente- se realizan dentro del modelo de “educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo”, porque, consolida la lengua materna de los estudiantes y propicia el aprendizaje de una segunda lengua, promoviendo un bilingüismo aditivo. En ese sentido interesa:

- Desarrollar una educación bilingüe desde los primeros ciclos del Sistema Educativo; dando prioridad al desarrollo de la oralidad como fundamento de la comunicación intercultural.
- Propiciar que el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas se dé en el marco del enfoque comunicativo textual para desarrollar capacidades de expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos escritos en situaciones comunicativas auténticas y reales.
- Identificar el nivel de dominio oral que tienen los niños y niñas tanto de la lengua originaria como del castellano, a través del diagnóstico psicolingüístico, con la finalidad de determinar el escenario lingüístico del aula y las estrategias a desarrollar.
- Garantizar la pertinencia cultural y lingüística en la elaboración y uso de los materiales educativos tanto en lengua materna como en segunda lengua en todas las áreas curriculares.

PROCESO DE DIVERSIFICACION Y PROGRAMACION CURRICULAR

Los docentes que trabajan en un aula multigrado tienen una particular situación respecto de la diversificación y programación curricular, a diferencia de aquellos que lo hacen con las aulas de un solo grado, deben de considerar simultáneamente la programación del trabajo con un mínimo de dos y un máximo de seis grados diferentes. Esta debe de contemplar: los aprendizajes a desarrollar por cada grupo de niños según su grado o nivel, los textos y materiales que se necesitarán durante la sesión de aprendizaje, las estrategias a realizar con cada ciclo así como, los indicadores para evaluar a cada grado.

Etapas del proceso de diversificación y programación curricular:

La ruta asumida para la diversificación y programación propone tres etapas:

- Primera Etapa: Comprender la realidad donde trabajamos. Recojo y procesamiento de información del contexto socio cultural, lingüístico y rural.
- Segunda Etapa: Construcción de los programas curriculares Multigrado diversificados.
- Tercera Etapa: Programación curricular de aula.

La primera y segunda etapa se realiza a nivel de la institución educativa o red, por tanto, es el colectivo de docentes de todos los grados y niveles, los que tienen que promover y conducir estas etapas con participación de la comunidad. El producto principal de estas dos etapas, es el programa curricular multigrado diversificado que tiene valor oficial para la institución educativa o red. La tercera etapa la realiza el docente de aula de acuerdo a los grados a su cargo.

PRIMERA ETAPA

Comprender la realidad donde trabajamos:

- ***Recojo de información***

La diversificación curricular se realiza **con** la comunidad y el punto de partida es el reconocimiento y la valoración de los elementos culturales locales. En esta primera etapa hay que identificar y recoger información de la cultura local de manera organizada y luego procesarla para expresarla en un lenguaje curricular. Esta tarea debe llevarnos a reflexionar y comprender la realidad donde laboramos.

Los insumos básicos sobre los cuales se aproxima a la realidad local son: El plan de vida (comunidades amazónicas) o el calendario comunal (comunidades andinas) las potencialidades y problemas de la comunidad, las necesidades e intereses de aprendizaje de los niños y niñas, y las demandas y expectativas de las familias. En los contextos bilingües es necesario elaborar adicionalmente el diagnóstico sociolingüístico.

El recojo de la información debe ser preferentemente de fuente primaria y confiable, el proceso tendría que involucrar la participación de las niñas y niños, madres y padres de familia, autoridades locales y comunales, otros miembros de la comunidad (ancianos, sabios, etc.), organizaciones e instituciones (salud, agricultura, municipio, etc.)

La información se puede recoger de diversas formas: reuniones o faenas comunales, talleres, reuniones familiares, celebraciones; entrevistas a los ancianos, personalidades, líderes, APUS; visita a familias, asambleas de padres y madres de familia, reunión con grupos pequeños, investigaciones colectivas con los estudiantes etc. Se puede complementar la información con fuentes secundarias (información del PEI o del PEL).

Los instrumentos sugeridos para este proceso son:

a) El calendario comunal o calendario agro festivo ritual.

Describe y expresa la dinámica de vida de la comunidad. Es un instrumento que permite organizar y sistematizar información, no es un simple listado de acontecimientos, sino un permanente proceso de investigación sobre las festividades y sus implicancias rituales (fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc.; tiempos de observación de señas y señaleros naturales), actividades económico-productivas o procesos productivos, sistemas de trabajo (agricultura, pesca, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, etc.), gastronomía (preparación de alimentos, formas de procesamiento y conservación), actividades lúdicos-deportivas, juegos tradicionales (la rueda, los trompos, etc.), actividades cívico sociales (renovación de autoridades), migraciones temporales, fenómenos climáticos, entre otros.

b) Potencialidades y problemas.

La potencialidad, es la existencia de diversos recursos que utilizados racionalmente pueden contribuir al bienestar y desarrollo sostenible de la comunidad, así como a la superación de los problemas vinculados con el mal uso o desaprovechamiento de

los mismos; por ejemplo: las tecnologías, los recursos naturales, el patrimonio histórico, etc. representan potencialidades. Trabajar sobre la base de las potencialidades permite reafirmar la identidad cultural, contribuir a mejorar la calidad de vida y al desarrollo sostenible; asimismo, contribuye al logro de los aprendizajes ya que son fuente de saber, constituyen recursos y espacios para generar aprendizaje y posibilitan la investigación.

Problemas. Son situaciones conflictivas, limitaciones o dificultades que afectan a la comunidad o parte de ella; existen problemas de carácter ambiental (erosión de suelos, deforestación, contaminación de aire, agua y suelo, sobre pastoreo, caza indiscriminada, pérdida de la biodiversidad); sociocultural (situación de la mujer, violencia familiar, conflicto de identidad, alcoholismo y drogadicción); económico-productivos (baja productividad, pérdida de tecnología ancestral, inserción en el mercado en mejores condiciones, etc.)

c) Necesidades e intereses de aprendizaje de las niñas y niños.

Las necesidades son carencias, identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y niños con respecto a su desarrollo. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual; conversando con las madres y padres de familia o a través de observaciones periódicas.

Los intereses son las aspiraciones, expectativas, esperanzas y posibilidades planteadas por las mismas niñas y niños, como espíritu de realización personal y como pueblo. Para su identificación se pueden generar espacios (conversatorios) entre los propios niños y niñas para que se expresen en confianza y sinceridad, haciendo uso de la lengua de mayor dominio.

d) Demandas y expectativas de las familias y comunidad.

Es el conjunto de “exigencias” que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el sabio, el varayok o demás autoridades y miembros de la comunidad, respecto a las características, criterios y orientación de la educación que reciben y sobre lo que esperan, aprendan las niñas y niños en la institución educativa. Esta acción contribuye a intensificar las relaciones entre la comunidad y la escuela, y evita que se trabaje sólo con supuestos (pensar por los padres).

Cuando las demandas de las familias no sean coherentes con los intereses y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes - por ejemplo, el oponerse a que aprendan en su lengua originaria- el docente debe de relacionar dichas demandas con los fines de la Educación, y con el derecho que representa aprender desde la propia cultura y lengua. En el caso anteriormente mencionado sería la explicar la necesidad de dominar la lengua originaria y el castellano en un mismo nivel de desempeño.

En contextos de diversidad cultural y lingüística:

e) El diagnóstico sociolingüístico:


Se realiza a nivel de la comunidad o con las familias de los estudiantes: para el saber que lengua o lenguas habla la comunidad y conocer su valoración, es decir sus demandas, actitudes y reacciones frente a la enseñanza de las lenguas, así como las perspectivas que tienen sobre ellas.

• **Procesamiento de la información**

La información obtenida se convierte en insumo para la diversificación curricular. Para ello se consolida toda la información, se prioriza y se formula en términos de capacidades diversificadas, organizándola en matrices.

Ejemplo de matriz para demandas de las familias

LISTA DE DEMANDAS DE LAS FAMILIAS	CAPACIDADES DIVERSIFICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Que nuestros hijos e hijas aprendan la utilidad de las plantas medicinales de nuestra comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las plantas medicinales de su comunidad. • Indaga sobre el valor curativo de las plantas medicinales de su comunidad: molle, aliso, eucalipto, muña, suelda con suelda, congoña, entre otras.
<ul style="list-style-type: none"> • Que aprendan a defenderse de las drogas y otros tipos de violencia en la institución educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigan los efectos del consumo de drogas en la salud física y socioemocional de la persona. • Se defienden ante agresiones y acciones de violencia que afectan su integridad física y moral.
<ul style="list-style-type: none"> • Que nuestros hijos aprendan nuestros ritos, por ejemplo el pago a la Pachamama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el rito del Pago a la Pachamama. • Indaga acerca de la importancia y significado del pago a la Pachamama.
• ...	• ...



Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. 2009

Otra posibilidad es organizar la información y expresarlas en las categorías que emplea el DCN (capacidades, conocimientos y actitudes) clasificándolos en las diversas áreas. Este procedimiento se puede realizar en matrices como las siguientes:

Matriz Curricular de Fuentes Locales

Insumo	ÁREA: Ciencia y Ambiente		
	Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Demandas de las familias y comunidad			
A preparar patarashca, juane, sarapatera, inchicapi, pescado ahumado, pango, ushpagallo, picadillo	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce - Reconoce - Investiga - Analiza - Relaciona - Evalúa 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora - Toma conciencia - Se interesa - Es responsable - Respeta 	La alimentación: La dieta en su cultura. Costumbres alimenticias. Maneras de cocinar y comer. Platos típicos: patarashca, juane, sarapatera, inchicapi, pescado

de paiche, masato, aguajina, unguruhuina, leva, cocona, carambola, etc.	- Debate - Busca información - Explica - Participa - Utiliza - Observa	- Tolera - Colabora - Protege	ahumado, pango, ushpagallo, picadillo de paiche, masato, aguajina, etc. Creencias religiosas y dietéticas Características del entorno (clima, cultivos, diversidad biológica) y la producción de alimentos.
---	---	-------------------------------------	---

El enfoque intercultural Bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular".
Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Junio 2011

SEGUNDA ETAPA: CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR MULTIGRADO DIVERSIFICADO.

Esta etapa consiste en la elaboración de los programas curriculares diversificados, contando para ello con las matrices curriculares de las fuentes locales y el Diseño Curricular Nacional. El programa curricular multigrado diversificado es el corazón del proyecto curricular de la institución educativa o de red.

Para realizar este proceso se recurre:

a) Reformulación de capacidades del DCN/DCR

Puede darse a través de la: incorporación de *conocimientos, saberes y prácticas* a las capacidades del DCN, alternativa que se emplea cuando la información de la matriz curricular de fuentes locales se relaciona de manera cercana con las capacidades del DCN/DCR, o a través de la modificación de las *habilidades* asegurando que sean de mayor demanda cognitiva.

Ejemplo:

Matriz curricular de fuentes locales		
Área: Matemática		
Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Mide Calcula Selecciona (con criterios culturales. Por Ej. maíces: mejores, grandecitos, mismo tamaño y color)	---	Medidas de uso local: Paso normal (al sembrar el maíz) Cuartas. Brazas. Trueque.



Matemática (DCN)		
Primero	Segundo	Tercero
Mide y compara longitudes de objetos haciendo uso de unidades arbitrarias.	Mide objetos, superficies, tiempo, haciendo uso de diferentes unidades de medida.	Mide superficies y perímetros, comparando los resultados haciendo uso de diferentes unidades de medida.



Capacidad diversificada para un aula multigrado (1º, 2º y 3º)

Mide longitudes, perímetros y superficies; utilizando medidas de uso local como **el paso, la cuarta y la braza para el caso de las longitudes** y medidas oficiales; compara resultados y realiza conversiones o equivalencias.

En ningún caso se trata de reducir o bajar el nivel de las capacidades del currículo.

b) Formulación de nuevas capacidades y actitudes

Alternativa que se emplea para crear y/o construir nuevas capacidades que no están en el DCN. Se formula en términos de capacidades, actitudes y conocimientos.

Ejemplo de capacidades formuladas:

Matriz curricular de fuentes locales		
		Área: Personal Social
Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Cultiva: - Prepara (escoge, selecciona, utiliza criterios culturales) - Predice mediante lectura de señas - Abona - Barbecha, ara - Siembra - Siembra en asociación - Deshierba - Aporca - Cosecha - Almacena	- Conversa con el pacha - Respeta las señas - Minga - Colabora - Cooperera - Ayuda - Cuida - Valora	El cultivo de maíz: - Labores de cultivo: Preparación de las semillas y la chacra, siembra, deshierbe, aporque, cuidados durante su crecimiento, cosecha, almacenamiento, asemillamiento - La yuntas de toro (tecnología y herramientas) - Cultivos asociados al maíz: frejol, chichayo, habas, chocho - Formas de consumo del maíz: en choclo, mote con cáscara y son cáscara, tamales, cancha, humitas, chochoca, chicha, pancitos dulces de maíz, mazamoras, patasca, cushall (sopa) - Otros usos: curaciones (emplasto, dolores) - Variedades de maíz criadas (semillas ancestrales, maíces nativos, 15 variedades): Pajarito, negro, paccho, blanco imperial, patasara, amarillo, mestizo, misha, morocho, peruanito, zarco, huaylulo, vaquita, rayado y perla



Área: Personal Social					
Organizador: Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos					
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Participa en el cultivo de las variedades de maíces nativos. Valora el cultivo y las variedades de maíz, y su contribución al mejoramiento de la dieta.			Cultiva las variedades de maíces nativos. Valora el cultivo y las variedades de maíz como eje de vida de la comunidad y su contribución al mejoramiento de la dieta. Evalúa el impacto del cultivo de maíz en el ambiente y la vida de la población.		

c) Organización del Programa Curricular Multigrado

Las instituciones educativas multigrado requieren programas curriculares diversificados, cuyas capacidades, conocimientos y actitudes estén organizados de manera integral, funcional, con secuencia lógica y puedan ser observados en forma panorámica para tener un mejor conocimiento de lo que corresponde trabajar con cada grado y nivel.

El Programa Curricular Multigrado Diversificado tiene carácter normativo para la escuela y la red. Es decir, todos los docentes deben utilizarlo para realizar su programación curricular anual y la programación de las unidades didácticas.

En el Programa Curricular Multigrado Diversificado, las capacidades se formulan por ciclos. La organización del Programa Curricular Multigrado se realiza a través de la integración de capacidades.

Comunicación (DCN)					
Comunicación. Producción de textos:					
1°	2°	3°	4°	5°	6°
Revisa y corrige con ayuda sus escritos para mejorar el sentido y forma (normas de gramática y ortografía) del texto, comunicando su parecer sobre lo que escribió y como lo hizo.	Revisa y corrige sus escritos para mejorar el sentido y forma del texto producido; usa el punto y las mayúsculas, no solo al iniciar una oración sino al usar nombres propios.	Revisa y corrige sus producciones, atendiendo las sugerencias de otros.	Revisa, corrige y edita sus producciones, considerando la autoevaluación y la evaluación de otros.	Revisa y corrige con autonomía y seguridad, escritos y producciones, con la finalidad de reescribirlos y publicarlos, teniendo en cuenta las normas aprendidas.	Revisa sus escritos y los de sus compañeros, proponiendo correcciones y rescribiendo su texto con estilo propio, para publicarlo de manera individual o colectiva.



Organización del Programa Curricular Diversificado para una I.E. Multigrado

Comunicación. Producción de textos:		
III Ciclo	IV Ciclo	V Ciclo
Revisa y corrige sus escritos para mejorar su sentido y forma, utilizando el punto y las mayúsculas.	Revisa, corrige y edita sus producciones escritas y la de sus compañeros.	Edita y publica producciones escritas de manera individual y colectiva, utilizando las normas gramaticales.

En el caso de escuelas multigrado donde el docente tenga a su cargo la atención de más de 4 grados simultáneamente, también es posible la reducir el número de áreas curriculares, integrando y articulando los componente de áreas que por su naturaleza tienen contenidos que se interrelacionan.

Por ejemplo en el modelo trabajado por el PEAR durante el periodo de aplicación, se integraron los logros de aprendizaje, capacidades y actitudes de las áreas de Comunicación Integral y Educación por el Arte, y las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. De manera que el docente de educación primaria tenía la posibilidad de trabajar solo con cuatro áreas.

- Comunicación Integral (Comunicación Integral y arte)

- Lógico- Matemática
- Persona y Ambiente (Personal social y Ciencia y ambiente)
- Educación Física

Áreas de comunicación integral (lengua materna) y expresión artística⁵⁵

a) Logros de aprendizaje, capacidades y actitudes

1) EXPRESIÓN Y COMPRESIÓN DE MENSAJES ORALES Y DE OTROS LENGUAJES		
1. Expresa, con claridad sus necesidades, intereses, sentimientos, experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, musical, plástico y corporal. Escucha con atención comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos y narraciones.	1. Expresa con claridad y seguridad, sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, plástico, musical y corporal. Escucha con atención comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos y debates.	1. Expresa con claridad, seguridad y oportunidad sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, plástico, musical y corporal. Escucha con atención y espíritu crítico comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos, debates y exposiciones.
III CICLO	IV CICLO	V CICLO
Capacidades y actitudes	Capacidades y actitudes	Capacidades y actitudes
1.1 Escucha con atención e interés relatos, explicaciones e instrucciones. Hace preguntas sobre lo que quiere saber.	1.1 Escucha con atención e interés explicaciones, instrucciones, relatos, informes y discursos. Formula preguntas sobre lo que desea saber.	1.1 Escucha con atención e interés explicaciones, relatos, informes, discursos y mensajes implícitos, Formula preguntas sobre lo que desea saber para obtener información.
1.2 Expresa en su lengua materna, sus experiencias cotidianas en la familia, escuela y comunidad. Lo hace con seguridad y confianza en sí mismo.	1.2 Relata en su lengua materna anécdotas, cuentos, mitos, leyendas e historias de su comunidad, estableciendo en ellas secuencia y orden temporal.	1.2 Relata en su lengua materna tradiciones, hechos y sucesos que ocurren en su entorno, estableciendo en ellas secuencia y orden temporal y empleando vocabulario variado.

En las capacidades diversificadas se cuida de **no bajar la calidad o el grado de complejidad**. Las capacidades distribuidas mantienen su dimensión o nivel de complejidad.

La Propuesta Curricular Multigrado debe de contar con indicadores por grado para hacer posible la evaluación⁵⁶.

La construcción del Programa curricular multigrado la realizan los docentes de aulas multigrado organizados en redes con la asistencia técnica de los especialistas de las UGEL⁵⁷.

⁵⁵ El ejemplo ha sido extraído del Programa Curricular Multigrado. Ministerio de Educación. Modelo de atención Educativa para la primaria multigrado PEAR febrero 2007.

⁵⁶ Si bien la evaluación es un proceso que va ligado a la programación por dotar de mayores elementos se ha desarrollado en un tema aparte.

En contextos de diversidad cultural y lingüística: L1 y L2

En el Programa Curricular Multigrado de las instituciones educativas bilingües, se han incorporado capacidades en la lengua originaria que expresan elementos de la cultura local u originaria.

A partir de el diagnostico sociolingüístico se puede hacer una primera aproximación a la identificación de la primera y segunda lengua, el programa curricular multigrado diversificado considera capacidades para ambas lenguas.

Segunda lengua: desarrollo de la expresión oral⁵⁸

Capacidades e indicadores

COMPETENCIA COMUNICATIVA 1) COMPRENDE Y RESPONDE A ENUNCIADOS ORALES DEL HABLA COTIDIANA.					
BÁSICO / B		INTERMEDIO / I		AVANZADO / A	
CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES	CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES	CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES
B-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo en diversas situaciones cotidianas promoviendo diálogos simples.	<ul style="list-style-type: none"> - Pone atención a las expresiones de saludo en diversas situaciones cotidianas: hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, chao (papá, mamá, tío/a, amigo/a, Juan, María, profesora /r). - Responde a las expresiones de saludo en diversas situaciones cotidianas Buenos días profesor (a), hola papá/mamá/amigo 	I-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo con fluidez distinguiendo diferentes situaciones de su contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Responde a las expresiones de saludo de acuerdo a su interlocutor, según su contexto hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, hasta mañana, chao. (papá, mamá, tío/a, amigo/a, señor, señora profesor/a) ¿Cómo está/ estas?...Bien, gracias. 	A-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo con fluidez distinguiendo diferentes situaciones de su contexto: clase: compañeros-docentes, comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza expresiones de saludo y cortesía con fluidez promoviendo diálogos.

⁵⁷ La construcción de una propuesta de programación donde se integran áreas, capacidades y se realizan modificaciones al currículo que permiten un trabajo pertinente y eficaz la vienen trabajando también algunas escuelas privadas en el país, sobre todo aquellas llamadas “alternativas” (Colegio La Casa de Cartón, José Antonio Encinas y otros), con resultados bastantes satisfactorios a decir de los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

⁵⁸ El cuadro ejemplo pertenece a la propuesta desarrollada en el Programa Curricular Multigrado. Modelo de Atención Educativa para la primaria multigrado. 2007. Debe tomarse como referente orientador dado que requiere ser actualizado.

<p>B-1.2.- Escucha y usa formulas de cortesía (gracias, permiso, por favor,...) para comunicarse con su interlocutor de acuerdo a su contexto.</p>	<p>- Pone atención a expresiones de cortesía: gracias, por favor, permiso, después de usted,... (profesor(a), mamá, papá, tía/os, amiga/os, otros,). - Responde a las expresiones de cortesía: de nada, no se preocupe, gracias,...</p>	<p>I-1.2.-Escucha y usa formulas de expresión de cortesía con fluidez, distinguiendo las situaciones de contexto</p>	<p>- Utiliza expresiones de cortesía con coherencia de acuerdo a su interlocutor: gracias, por favor, permiso, después de usted, aquí tienes, de nada, no se preocupe, muy amable; dar la mano, sonreír.</p>	<p>A-1.2.-Escucha y usa formulas de expresión de cortesía con fluidez, tomando en cuenta las diferencias culturales donde visita.</p>	<p>- Escucha y responde las expresiones y gestos de cortesía con personas de otros lugares donde visita: ciudad.</p>
--	---	--	--	---	--

TERCERA ETAPA: PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA.

La programación curricular en el aula incluye a la programación anual y la programación de corta duración. Su elaboración es responsabilidad del docente, comprende tres instrumentos curriculares:

- 1) La programación anual.
- 2) La unidad didáctica.
- 3) La sesión de aprendizaje.

En contextos de diversidad cultural y lingüística:

El Diagnóstico Psicolingüístico

Para determinar el escenario lingüístico del aula y la forma de abordar el trabajo pedagógico respecto a las lenguas se realiza **el diagnóstico psicolingüístico**.

La determinación del dominio de las lenguas en el aula es una tarea que realiza cada docente al inicio del año escolar, actualizando la información, cuando el docente considere conveniente. La finalidad de este diagnostico es conocer el nivel de dominio de las capacidades comunicativas orales de los estudiantes, en la lengua originaria y en castellano. La información sistematizada se utiliza en la programación anual y unidades didácticas.

El escenario lingüístico: Es una descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas en un aula. Sobre esta base se desarrollan los procesos educativos. Los escenarios que se presenta en el *Cuadro* son los que más aparecen en la realidad de las aulas, pudiendo haber otros incluso más complejos a lo largo de los ámbitos socio geográficos del país.

Cuadro : Escenarios lingüísticos básicos	
Escenarios	Habla ntes presentes en un aula
Escenario 1	Monolingües en L1 (LENGUA ORIGINARIA) Otros con una L2 incipiente e intermedio (CASTELLANO)

Escenario 2	BILINGÜES, con dominio equilibrado de la L1 y L2 (Ideal)
Escenario 3	Monolingües en L1 (LENGUA ORIGINARIA) Otros con dominio incipiente e intermedio de una L2 (CASTELLANO) Otros con dominio equilibrado de ambas lenguas (BILINGÜES)
Escenario 4	Niños y niñas monolingües en CASTELLANO Otros con dominio incipiente e intermedio de una LENGUA ORIGINARIA Otros con dominio equilibrado de ambas lenguas (BILINGÜES)

El *escenario 2* donde interactúan niños y niñas bilingües, es el **ideal**, por cuanto, el uso de las dos lenguas como medio permiten el logro de los aprendizajes, los demás deben avanzar hacia este escenario.

Una vez reconocido el escenario lingüístico, cada docente planifica el desarrollo de las lenguas en su aula, teniendo en cuenta:

- La lengua como instrumento de aprendizaje o el aprendizaje **EN** esta lengua, es decir, en la lengua que más domina (generalmente la lengua materna u originaria) se hará el desarrollo de las áreas curriculares, incluido Comunicación (expresión y comprensión oral, comprensión y producción de textos) porque las niñas y niños pueden comprender, entender, comunicarse y participar; condiciones esenciales para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- La lengua como objeto **DE** estudio o **EL** estudio de **LA** lengua **DE (EL / LA)**, es decir, la lengua de menor dominio (generalmente el castellano) se desarrollará, como segunda lengua. Las competencias comunicativas de esta lengua (inicialmente la comprensión y expresión oral y posteriormente la comprensión y producción de textos) se hará con metodología, estrategias y materiales de segunda lengua.

Cuando las niñas y niños tengan suficiente dominio de **LA** segunda lengua, sus aprendizajes se podrán desarrollar **EN** cualquiera de las lenguas. Ninguna de las lenguas desaparece, por el contrario, se desarrollan y/o fortalecen las dos lenguas como corresponde al enfoque de bilingüismo aditivo que propone el Sistema Educativo.

Programación para el desarrollo de una segunda lengua (L2)

En las aulas EBI la lengua materna será utilizada como instrumento de aprendizaje mientras se desarrolla la segunda lengua a nivel oral. El desarrollo de las competencias comunicativas de la segunda lengua tiene que tener un proceso sistemático y progresivo según los niveles de dominio (básico, intermedio y avanzado) tomando en cuenta el cartel capacidades comunicativas de una Segunda Lengua. Esto implica que una vez determinado el escenario psicolingüístico del aula y adoptado un horario para la distribución de los tiempos y usos de las lenguas, ahora, podemos programar la L2. Este paso constituye la concreción misma del desarrollo de una segunda lengua para la promoción de un bilingüismo aditivo.

La Programación Anual.

Es el proceso de organización y distribución de capacidades a trabajar durante el año escolar. Orienta la programación a corto plazo. Los referentes básicos para su elaboración son: el tiempo en horas efectivas anuales y el calendario comunal, sobre esta base se formulan los títulos “tentativos” de posibles unidades didácticas y se distribuyen las capacidades.

Al término de cada trimestre es importante evaluar las unidades trabajadas y formular las que se desarrollarán en el siguiente trimestre, incorporando capacidades que todavía no han sido alcanzadas por los estudiantes. La programación anual es flexible y reajutable según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

En contextos de diversidad cultural y lingüística, se organiza el tiempo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua según el escenario lingüístico.

Procedimiento sugerido:

- Estimación del tiempo anual (Se determina el número de horas efectivas de trabajo en cada mes).
- Identificación de las actividades de la comunidad. Elegir la actividad cultural más significativa y que a su vez sea articuladora, para contar con mayores posibilidades de aprendizaje.
- Formulación de los títulos de las unidades didácticas. El título es el eje articulador e integrador de las acciones pedagógicas.
- Selección y distribución de las capacidades. A partir del Programa Curricular Multigrado Diversificado, se seleccionan las capacidades que mejor pueden ser desarrolladas en cada unidad didáctica en relación con las actividades de la comunidad.
- Programación de la enseñanza de la segunda lengua. En contextos bilingües, también se realiza la selección de las capacidades de la segunda lengua en el Área de Comunicación.

La Unidad Didáctica.

Está constituida por: 1. El conjunto de capacidades seleccionadas del programa curricular multigrado diversificado, programadas en forma codificada en la Programación Anual 2. Las actividades de aprendizaje; 3. Las estrategias, los recursos y materiales; y 4. La evaluación (indicadores).

Se desprende de la Programación Anual, no es independiente. Es globalizadora porque los aprendizajes (capacidades, conocimientos y actitudes) se organizan en torno a una actividad o acontecimiento generalmente a partir del calendario comunal. Existen diversos tipos de unidades didácticas, de los cuales, la unidad de aprendizaje, el proyecto de aprendizaje y el módulo de aprendizaje específico; y los talleres en el nivel inicial, son los más difundidos por el Sistema Educativo. No hay modelo oficial, cada docente elabora la unidad didáctica, tomando en cuenta los elementos señalados. En el

caso de las escuelas multigrado se elabora una sola unidad didáctica para trabajar con todos los grados.

Pautas para elaborar la unidad didáctica con enfoque intercultural bilingüe en un aula multigrado son:

- Selección de capacidades de la programación anual.
- Utilización de metodologías pedagógicas y formas propias de enseñar de la cultura local.
- Programación de actividades o situaciones de aprendizaje a partir de un tema común para todos los ciclos/grados.
- Aplicación de estrategias de atención diferenciada y simultánea según el nivel de aprendizaje de los niños y niñas.
- Utilización de recursos y materiales educativos. Está previsto el uso de diversos espacios del contexto y recursos de la cultura local así como los materiales educativos (EIB, DEP, DEI) proporcionados por el MED.
- Articulación del tiempo de enseñar y aprender con las actividades de la comunidad que garanticen la relación con el calendario comunal.
- Capacidades e indicadores diferenciados por grados.
- Enseñanza EN/CON las dos lenguas.

La sesión de aprendizaje.

La sesión de aprendizaje es la expresión más específica de la programación curricular. Supone prever o planificar de manera dosificada los elementos que nos permitan avanzar progresivamente en el desarrollo de las capacidades previstas, es el evento pedagógico central de la escuela, el espacio en que los niños y las niñas interactúan entre sí y con su docente, poniendo en juego los distintos elementos educativos.

El punto clave de la sesión son los aprendizajes de las niñas y los niños. Por eso, se deben tener en cuenta los procesos centrales del proceso educativo (recuperación de saberes previos; exploración de los saberes a través de diferentes canales de aprendizaje como la manipulación concreta o simbólica, las canciones, la actividad motora, el juego, etc; la conexión con otros saberes, la reflexión ética y cognitiva; la problematización; el entrenamiento de capacidades y la aplicación de lo aprendido en su realidad). Esta no es una secuencia de aprendizajes única, ni todos los procesos corresponden a todos los tipos de conocimientos o capacidades. Podemos tener diferentes secuencias si nos ayudan a ordenar nuestra actividad educativa. Pero las secuencias no son iguales en las diferentes áreas curriculares.

En las sesiones de aprendizaje se organiza, plasma y desarrolla el cómo van a aprender (estrategias metodológicas y formas de enseñar de la cultura local y global), quién va a enseñar (el docente y otras personas de la comunidad), en qué lugares (el aula y otros espacios de la comunidad) y con qué se va a enseñar (recursos locales y materiales educativos). En concreto, las preguntas que debe hacerse la docente al diseñar una actividad son: ¿Qué procesos socio-cognitivos estoy generando en mis estudiantes? y ¿Son suficientes estos procesos para alcanzar los resultados que me he propuesto? ¿Cuánto tiempo requiero para desarrollar estos procesos de manera adecuada?

La sesión de aprendizaje para el aula multigrado la programamos teniendo en cuenta las estrategias de **atención simultánea y diferenciada** (ASD), considerando actividades de inicio, desarrollo y cierre. La sesión puede desarrollarse a partir de un tema común, considerando, *actividades y estrategias diferenciadas*. También se prevé la forma de organización de los estudiantes durante los diferentes momentos (en pares, grupos, grupo clase, con apoyo de monitores o en forma individual), así como el modo de atención del docente (directa o indirecta) en cada caso. La evaluación es parte de la sesión de aprendizaje y también debe ser planificada de manera simultánea y diferenciada.

Las sesiones de aprendizaje desarrollan las capacidades previstas en la unidad didáctica, en algunos casos, estas responden a una sola área curricular y en otros, a dos o más áreas, a través de la integración y globalización. Tiene una duración relativamente breve y flexible. No existe un tiempo exacto, puede durar: una o dos horas pedagógicas, cuando se trata de actividades vivenciales puede durar toda la jornada de un día de clase o más de un día; depende siempre de la intencionalidad pedagógica.

Se desarrolla en un determinado espacio de aprendizaje (dentro o fuera del aula) interactuando, niñas y niños entre ellos y con el docente u otras personas de la comunidad, con los recursos locales y materiales educativos.

Los criterios a considerar en la elaboración de las sesiones de aprendizaje son:

- Articulación y coherencia. Las sesiones de aprendizaje se desprenden de las actividades de aprendizaje propuestas en la unidad didáctica.
- Concreción de la interculturalidad. Hay sesiones para desarrollar aprendizajes de la cultura local, desarrollar aprendizajes de otros contextos culturales del país y del mundo, establecer la interrelación, complementariedad o enriquecimiento de los aprendizajes de las diversas culturas.
- Coherencia de los procesos didácticos con las formas propias de aprender de las niñas y niños. Se proponen estrategias metodológicas en función a las formas de aprender de los estudiantes (observación, juego, imitación, conversas), respetando la racionalidad y lógica de pensamiento de su cultura y lengua.
- Comunicación intercultural. En las interacciones del aula se evidencia buen trato que se da con naturalidad y confianza entre niños y niñas, entre el docente y los niños y niñas; y demás personas que participan.
- Participación de otras personas de la cultura local en la enseñanza y aprendizaje. Participan personas invitadas de la comunidad para enriquecer los aprendizajes. Se respeta las formas de enseñar de la persona invitada. No se escolariza sus procedimientos.
- Tratamiento y uso de lenguas. Utiliza la lengua de mayor dominio de las niñas y niños para el desarrollo de los aprendizajes y se tiene previsto el tiempo para el desarrollo de las lenguas.
- Uso de diversos espacios. Las SA se desarrollan en espacios diversos: la chacra, el bosque, el río, el taller del artesano, los lugares arqueológicos e históricos, museos, parques, postas médicas, municipios, etc. según la naturaleza del aprendizaje.

En el nivel inicial, muchas maestras no elaboran sesiones; las actividades de aprendizaje son descritas detalladamente en la unidad didáctica, siendo también ésta otra opción.

Apoyos para la programación

Después de elaborar la unidad didáctica se sugiere proponer ideas de sesiones de aprendizaje de la primera actividad, que son básicamente los nombres o títulos de las sesiones en forma secuencial y coherente. Progresivamente se va haciendo lo mismo con las demás actividades. Esto permite no desviarse del propósito principal, que es el desarrollo de las capacidades previstas en la unidad.

Ejemplo:

Unidad didáctica			
Título de la UD	Actividades de aprendizaje	Nombres o títulos de las sesiones de aprendizaje	Áreas
"Participamos de la siembra de chiclayo en la playa"	Preparamos la siembra del chiclayo en la playa.	1) Conversan con Don Pedro (comunero) sobre la siembra de chiclayo.	C y CA
		2) Producen un texto descriptivo.	C
		3) Serian con objetos.	M
		4) Leen textos sobre la siembra de chiclayo en las playas de ríos de otros lugares.	C y CA
		5) Reconocen el suelo de las playas.	CA
		6) Clasifican objetos.	M
		7) Elaboran un texto descriptivo sobre el suelo de la playa.	C
		8) Indagan sobre el mariri.	A y PS
		9) Leen textos sobre los tipos de suelos.	CA y C
		10) Preparan su participación en la siembra.	PS y CA
		11) Cuantifican cantidades de objetos.	M
	Sembramos chiclayo en la playa.	...	
	Cuidamos el crecimiento del chiclayo en la playa.	...	

Otra posibilidad es el Planificador Semanal

La matriz de planificación semanal es importante porque permite tener en una sola mirada la organización de los bloques de la semana y las estrategias y actividades que se desarrollarán en cada uno de ellos, sirve de guía para planificar cada una de las sesiones de aprendizaje, tomando en cuenta las capacidades e indicadores diferenciados por grado o ciclo. En el planificador distribuimos y escribimos las estrategias que utilizaremos para desarrollar las actividades de la unidad, convirtiéndose en nombres de la sesión de aprendizaje. En el caso de contar con módulos de aprendizaje o de programación modular multigrado, podemos colocar el nombre de las sesiones correspondientes.

La planificación semanal debe guardar coherencia y estar articulada con el tópico y las actividades de la programación de unidad. La mayor atención se encuentra en la definición de las actividades diarias. La planificación semanal es en conclusión una previsión en el tiempo, los recursos metodológicos y los materiales. Como toda la programación es flexible de acuerdo a los cambios que el docente considere necesarios realizar durante el proceso y en función de los resultados de aprendizaje.

Cada semana la debemos tener planificada con anticipación, ya que a partir de ella diseñamos y preparamos cada sesión de aprendizaje

UNA ALTERNATIVA DE PROGRAMACION

PROGRAMACIÓN MODULAR MULTIGRADO.

La Programación Modular Multigrado es una herramienta de planificación diseñada principalmente para aulas multigrado complejas (de tres a seis grados a la vez). Tiene la finalidad de apoyar a los docentes de escuelas unidocentes multigrado en la programación y desarrollo de sesiones de aprendizaje, ofreciendo actividades y materiales que faciliten una atención simultánea y diferenciada a los estudiantes según su grado y nivel de aprendizaje.

Consiste en el desarrollo de módulos con ejemplos de sesiones de aprendizaje, cuenta con fichas de trabajo y de evaluación para los estudiantes. Las sesiones de cada módulo se organizan de manera secuenciada alrededor de un tema eje, como una unidad didáctica, para la cual se seleccionan, adecuan y distribuyen las capacidades e indicadores.

La sesión de aprendizaje esta diseñada y programada de modo que facilita la implementación de la sesión para los seis grados a la vez. Con ello se busca garantizar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes priorizadas en el área y ciclo correspondiente de los estudiantes de todos los grados.

Durante el proceso de construcción y validación del Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado se diseñaron prototipos de módulos para las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente.

Un módulo se conforma de los siguientes elementos:

- Un conjunto de aproximadamente ocho **sesiones de aprendizaje**.
- Un conjunto de **fichas de trabajo individual** por grado o ciclo. Cada ficha corresponde a una sesión del módulo.
- Un conjunto de **fichas interactivas** para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y autónomo. Están dirigidas principalmente a los niños y niñas de IV y V ciclos.
- Una **cartilla de evaluación** por grado o ciclo para ser resuelta por cada estudiante una vez finalizado el módulo.

Se cuenta con prototipos de módulos en castellano, quechua collao y aimara. Estos prototipos pueden ser usados como modelo por cada región, la perspectiva es que la Programación Modular Multigrado y sus fichas de trabajo puedan ser preparadas en las regiones con participación de los maestros de las escuelas unidocentes y polidocentes multigrado contextualizadas según cada realidad.

Estos materiales pueden encontrarse en la página electrónica del Modelo, en la parte destinada a la Programación Modular Multigrado.

Es importante señalar que este esfuerzo por diversificar, puede ser insuficiente. A decir de Melquiades Quintasi⁵⁹ las capacidades formuladas y/o modificadas no aseguran un tratamiento intercultural adecuado. Afirma que si bien estas recogen situaciones problemáticas locales, no están siendo abordados desde diferentes comprensiones culturales (cosmovisiones). Explica que el tratamiento de la capacidad diversificada tendría que posibilitar por lo menos dos “modos culturales” de abordar el tema. En el caso de que se trate de “plantas medicinales” por ejemplo, podría ser a través de la “experimentación racional” (como señala la capacidad) propia de la tradición científica moderna, pero también de la “conversación con el ánimo de las plantas” propia de las tradiciones de los pueblos originarios de muchos lugares del país.

En el marco de la experiencia⁶⁰ se exploró dos formas de organización e interculturalización curricular con incidencia en los aprendizajes. La primera opción fue por contraste cultural general y la segunda por ejes de integración.

Por contraste cultural general

Esta es una forma de construcción curricular utilizada en la mayoría de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. La base de esta construcción lo constituye el Programa Curricular el Diseño Curricular Nacional. En el proceso de construcción primero se reconoce la matriz cultural a la cual pertenece cada capacidad, estableciéndose si la capacidad elegida proviene de la matriz cultural moderna o andina/amazónica. Luego se busca un saber “referido” al primero, pero de otra matriz cultural y, en caso de existir, se le incrementa. La perspectiva es evidenciar la diferencia para posibilitar los acercamientos o el llamado “diálogo intercultural” a través de aprendizajes interculturales.

Las mayores desventajas de este modo de proceder son que el saber local queda supeditado al conocimiento objetivo de índole cognitivo (capacidad) que trae el DCN causando su fraccionamiento (segmentación) y una teorización forzada, además, que se necesita una mayor “reflexión epistémica” para encontrar, comprender y llegar a “contrastar” adecuadamente un saber local (vivencia andina) a cada capacidad que trae el DCN. Este trabajo se torna sumamente agotador.

Por ejes de integración

Según la experiencia desarrollada en este tipo de organización curricular existen dos posibilidades de integración: *por eje de integración micro*: correspondientes a lapsos de tiempo menores (de preferencia mensuales) casi siempre correspondientes a una Unidad Didáctica y *por eje de integración macro*: puede tener uno o dos ejes macros de integración anual.

Los micro ejes integradores surgen de temas que posibiliten vincular el aprendizaje con situaciones sociales y culturales. Por ejemplo: “Convivencia armónica entre personas y formas de organización en el aula”. Una vez identificado los micro ejes se trabaja la articulación horizontal y vertical para que el eje no sea un tópico mínimo sino que involucre toda la

⁵⁹ “Guía exploratoria para la construcción de currículos interculturales en la Educación Básica regular”. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. CEPROSI. 2011. Sistematización. Melquiades Quintasi.

⁶⁰ La experiencia se basa en la exploración de construcciones curriculares que hiciera CEPROSI en el año 2009 con instituciones educativas del nivel primario en el Cusco.

organización curricular de la Institución educativa. La articulación horizontal implica el trabajo a lo largo de los grados (de 1ro a 6to) y la articulación vertical implica el trabajo organizado a lo largo de las 4 semanas del mes / Unidad de Didáctica. Se hacen finalmente comparaciones “epistémicas” sobre el concepto moderno y la vivencia orgánica andina referidos a los micro ejes definidos. Este proceso permitirá comprender la cultura andina e insertarla en términos de igualdad a los procesos educativos.

3.5.2 INTERCULTURALIDAD Y ÁREAS DEL CURRÍCULO.

El enfoque intercultural requiere de expresiones concretas en el currículo a través de sus diferentes áreas, para que los propósitos puedan ir avanzando a prácticas educativas, existen algunas aproximaciones que pueden ser orientadoras en esta tarea⁶¹.

Área de Comunicación

Se propone⁶² ampliar el alcance del DCN de: Expresión y comprensión oral (hablar: verbal y no verbal; y escuchar), Comprensión de textos (leer / escritura alfabética fonética) y Producción de textos (escribir / escritura alfabética fonética) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Oral: Mundo como tejido / regeneración y conversación / espacio colectividad natural. La palabra vive / su expresión anuncia un hecho / recuerdo / corazón. No separado: objetivado, abstraído. La palabra no representa, es parte de una realidad que existe. Relación afectiva palabra y realidad.
- Otras escrituras y otras lecturas.
- La lectura y escritura alfabética fonética: empleadas para dar apertura a actitudes interculturales / literacidad autogenerada.

Promover la escritura en lenguas indígenas (Tubino) y diseñar programas educativos mas allá de la educación primaria, fomentar el surgimiento de individuos letrados, en castellano y en lengua indígena, promover usos escritos de las lenguas indígenas.

Desarrollar modelos flexibles que se abran a nuevos modelos escriturarios que plasmen la idiosincrasia de la gente y recojan sus necesidades, capacidades y demandas. La escritura académica no debe ser vista como la única escritura útil para la escolarización.

⁶¹ Una de ellas la constituye las propuestas que Fidel Tubino elabora en el texto: Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuestas de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. 2004. La otra fuente de donde se toman las ideas es el documento de Melquiades Quintasi. Hacia la pluralidad epistemológica en la educación primaria. CEPROSI. Cusco. Power Point.

⁶² Melquiades Quintasi parte de proponer una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida. Por ello su propuesta contiene elementos para la ampliación epistemológica en el tratamiento de las áreas del currículo.

Fomentar el surgimiento de otro tipo de escrituras vernáculas e incorporarlas a la escuela, encontrar usos escritos lúdicos y atractivos que puedan motivarlos a escribir en lengua indígena.

Mayor atención en los usos orales de la lengua. La creación de programas de radio y el empleo de formas discursivas orales tradicionales en el aula son políticas que fomentan el uso de la lengua y lo hacen a partir de prácticas que no son ajenas a la comunidad. Apropiarse de la escritura no quiere decir que esta va a ocupar los espacios que antes ocupaba la oralidad. La escritura debe ser entendida como una estrategia que permite que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha producido.

Introducir las variedades regionales de castellano al sistema educativo. Recoger y valorar dichas formas de lengua, incorporándolas a la escuela y haciendo que formen parte del proceso educativo del niño. Promover el castellano estándar en un contexto de diversidad y de respeto de las diversas maneras en las que el castellano se manifiesta (Domínguez 2004; Vigil 2002).

En contextos en los que la lengua materna es el castellano debe garantizarse, de manera opcional, el aprendizaje de una lengua vernácula, sobre todo en el contexto de la regionalización, en donde se espera la creación de estructuras estatales interculturales y abiertas a más lenguas que el castellano.

Evitar el restringir el asunto de las lenguas indígenas al área de Comunicación Integral. El tratamiento de lenguas es un asunto de todo el currículo.

Área: Matemática

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Mundo cuantitativo, Número, relaciones y operaciones (naturales, fracciones, decimales), Geometría y medición (bi, tri dimensionales, capacidad, longitud, superficie), Estadística (organización datos, probabilidad) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Mundo vivo / cualitativo.
- El número como ánima que tiene vida social (espiritual).
- El cálculo no es una reflexión distante sino es parte de la vivencia total.

Concepción de las matemáticas como un fenómeno pancultural, (Tubino)⁶³ esto es, que se ha producido en todas las culturas. La matemática de origen occidental, es una variante particular de la matemática desarrollada a través de los tiempos por diversas sociedades. Diferentes culturas pueden producir matemáticas diferentes. El énfasis en ciertas ideas matemáticas, la forma cómo son expresadas, y sus contextos particulares varían de cultura a cultura. Las diferencias, no están en la capacidad de pensar

⁶³ Para el área de matemática, se tomo además como referencia el texto: Propuesta pedagógica de matemática en EIB: etnomatemática en la educación matemática. DIGEIBIR- DEIB

abstractamente o lógicamente; las diferencias radican en los objetos del pensamiento, en las premisas culturales y en las situaciones que originan los procesos de pensamiento.

Se han identificado seis tipos de actividades que dieron lugar al desarrollo de la matemática en las distintas culturas: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar. Se entiende por ello como Etnomatemática a los conocimientos de un grupo sociocultural identificable, que son utilizados en actividades de contar, medir, localizar, diseñar, jugar y/o explicar. La matemática es una actividad científica, que coexiste con la etnomatemática. El currículo del área debe incluir la etnomatemática de la propia cultura, en lengua originaria, como la matemática de la cultura mayoritaria.

Utilizar la lengua materna originaria como instrumento de enseñanza y aprendizaje en el área Matemáticas – en situaciones de EIB- facilita la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades en los estudiantes. En los primeros grados de EIB la construcción de conocimientos en el área Matemática debe realizarse principalmente mediante actividades de etnomatemática, situadas en el contexto y en concordancia con la propia cultura, a través de la lengua materna originaria respectiva, y con el apoyo de la simbología numérica convencional. Mantener las denominaciones castellanas en el sistema numérico occidental.

Revisar la conveniencia de alterar el orden de los aprendizajes, desarrollando modelos que partan del estudio de la geometría plana (menos abstracta que la aritmética) a partir de una experiencia más concreta, vinculada con el medio y con la forma de razonamiento que se atribuye a estos pueblos. Posteriormente podrían introducirse cuestiones más abstractas.

La investigación-acción en el desarrollo de la propuesta pedagógica de Matemáticas en EIB posibilita: identificar los conocimientos etnomatemáticos del grupo sociocultural originario correspondiente y proponer cómo se incluyen en el currículo de Matemática.

Incorporación de un saber etnomatemático de conteo: *el lunis par*

Una experiencia en Patacancha (Urubamba, Cusco)

El Profesor Mauro Crisóstomo Masías Condori, Director de la IE 50618 de Patacancha, informó que el trabajo en su institución educativa tiene como referente el calendario agro-festivo de la comunidad, basado en la sabiduría andina.

En la sección de primer grado, la Profesora Nancy R. Quispe Becerra, a las 10:30 de la mañana del día 19 de mayo, mientras trabajaba con 14 niños trató de generar un espacio intercultural, a partir de una vivencia significativa para los niños, el “llama astay”, actividad que implica el traslado de las papas nativas desde la chacra hasta el lugar donde se mantendrán guardadas. Esta es una actividad ritual en la que se coloca un “sinsiru” (adorno en forma de collar que contiene diferentes lanas de colores y una campana) en el cuello a las llamas delanteras. En este proceso se colocaron los sinsirus a tres llamas, conjunto al que los comuneros de la comunidad de Patacancha denominan “lunis par” o “pares lunis” (un conjunto formado por tres elementos). Según uno de los sabios de la comunidad, Anastasio Machaca, el “lunis par” o “pares lunis” está relacionado con la reproducción de sus animales (llamas, ovejas, alpacas), que son considerados también como sus parientes.

Informada sobre la actividad “Llama astay”, la profesora Nancy coordinó con miembros de la comunidad para asegurar la participación de los niños de su clase en la actividad ritual mencionada, la misma que fue filmada.

En la comunidad de Patacancha es usual el conteo por pares y por ternas (lunis par), de modo que para los comuneros locales, tanto el “par” como el “lunis par”, constituyen unidades que utilizan para la cuantificación de algunos productos y animales, respectivamente. Esto significa que en la práctica usualmente se habla de: un par de llamas, dos pares de llamas, tres pares de llamas, cuatro pares de llamas, etc.; o bien de: un lunis par de papas, dos lunis pares de papas, tres lunis pares de papas, cuatro lunis pares de papas, etc. (Propuesta Etnomatemática EIB.)

Área: Ciencia y Ambiente

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Cuerpo humano y conservación de la salud (cuerpo, sistemas, funciones, alimentación, salud, enfermedad); Seres vivientes y conservación del medio ambiente (ecosistema, biodiversidad, tecnología y conservación de la vida); Mundo físico y conservación del ambiente (materia y cambios; energía, fuentes, transmisión y transferencia, fuerza y movimiento; la tierra; tecnología y conservación del ambiente) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- El mundo como totalidad viva
- Nada está separada del todo
- Mundo animal / crianza
- Colectividad natural: hombres, naturaleza y deidades. Cada uno contiene al todo.
- Incompletitud de sus seres / interdependencia
- Tecnología de la regeneración de la vida (*homo mayeuticus*)

Fomento de la conciencia ambiental (Tubino), que considere información proveniente de la concepción científico-occidental de la naturaleza y la ecología humana; como de las diversas concepciones de la tierra y de la naturaleza que existen en nuestros pueblos originarios y de los diversos modelos de manejo ecológico de la biodiversidad.

Incorporar conocimientos ancestrales, cosmovisión y relación de los pueblos indígenas con su hábitat. El problema de la tierra ligado a la identidad. Sensibilizar a los niños no indígenas en aspectos vinculados con los conocimientos de los pueblos ancestrales, con la finalidad de que los conozcan, los valoren y puedan enriquecerse con ellos.

Área: Personal Social

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Construcción de la identidad y de la convivencia democrática (identidad y autoestima, familia, escuela y comunidad); Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos (orientación espacio temporal, diversidad geográfica del Perú, gestión de riesgos, conservación del patrimonio natural y cultural, poblamiento del Perú, hechos y personajes significativos de la historia del Perú) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Humano parte de la naturaleza y viceversa.
- Presente permanente y vivo.
- Horizonte de vida andina compenetrada con la pulsión o actividad del mundo.
- *Pacha* cíclico / eterno retorno.
- Geografía sagrada / viva.
- El recuerdo como marco de actualización de lo vivenciado.

Garantizar, al lado del estudio de la visión clásica de la historia y la geografía (Tubino), el estudio de las diversas visiones de la historia que existen en nuestros pueblos indígenas. La visión de los vencedores y la visión de los vencidos.

Formar en el ejercicio y respeto del estado de derecho y los derechos humanos desde el enfoque de ciudadanía intercultural. Desde esta perspectiva el ejercicio de los derechos individuales de los grupos sociales y culturalmente vulnerables solo se garantiza si se respetan los derechos colectivos. Entre derechos individuales y derechos colectivos debe haber un justo equilibrio: esto quiere decir que no se deben sacrificar los derechos individuales por los derechos colectivos ni sacrificar los derechos colectivos en nombre de los derechos individuales.

Fortalecer la identidad de los pueblos indígenas para que puedan escoger críticamente lo conveniente para ellos, evitando ser asimilados. Asumir las culturas como vivas y no concentrarse en rescatar estados de cultura anteriores.

Promover una educación en derechos, en casos de estudiantes indígenas, promover el aprendizaje de los derechos que son patrimonio de sus pueblos, desarrollar materiales educativos para que los niños interioricen desde muy pequeños los derechos expresados en el convenio 169 de la OIT y aprendan a defenderlos. En los sectores no indígenas, impulsar políticas de no discriminación, combatir los prejuicios y fomentar el conocimiento de la realidad multicultural y multilingüe del país.

El área de Personal Social debe perseguir dos fines: formar ciudadanos y formar individuos conocedores de la cosmovisión de su pueblo.

Área Educación Religiosa

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Formación de la conciencia moral cristiana y testimonio de vida a un área que considere:

Ampliación epistemológica:

- Dioses de la tierra. No trascendentes.
- Regeneradores, no creadores.
- No contradicción excluyente, sino de crianza y armonización.
- Más allá de la teología de la inculturación (único y mismo dios)

Incorporar (Tubino) el estudio y la valoración de otras experiencias religiosas existentes en el país, distintas a la de la religión mayoritaria, en el espíritu del diálogo interreligioso.

Área: Arte

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Expresión artística (visual, drama, danza, música); Apreciación artística (entorno natural y construido, formas colores, sonidos, creaciones manuales y artísticas de la familia y comunidad, región, nacional) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- El arte no sólo es atribución humana, la totalidad (naturaleza y deidades) hace arte.
- El empeño en el arte es el enriquecimiento de la diversidad del *Pacha*, paisaje, vida.
- Expresión sagrada y ritual de la belleza.
- La “calidad” es una cuestión de intuición, tacto y sensación más allá de lo racional / objetivo

Área: Educación Física

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Comprensión y desarrollo de la corporeidad y la salud (gimnasia básica y salud); Dominio corporal y expresión creativa (motricidad, ritmo y expresión); Convivencia e interacción socio motriz (juegos, pre- deportivos), a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- (...) entender el sentido de la vida en culturas diversas y el papel del cuerpo y sus relaciones con la naturaleza [diversidad de cuerpos].
- Cuestionar el modelo universal de cuerpo [citadino] y del modo de vida impuesto en la modernidad [manipulación desafortada] por los negocios [costo – beneficio, alquiler] y el movimiento físico asociado a este.
- Dominio de la mente sobre el cuerpo (mecánico). Es mi cuerpo y puedo hacer lo que sea.
- Buscar la armonía entre mente, cuerpo y ambiente. (Basado en Rengifo)

3.5.3 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ATENCIÓN A LO MULTIGRADO⁶⁴

Atención simultánea y diferenciada

La atención simultánea a grupos con diferentes disposiciones de aprendizaje es el punto fundamental del diseño pedagógico para las escuelas multigrado. Para atender a la diversidad se requiere una organización de la enseñanza que permita al maestro trabajar simultáneamente con alumnos que poseen diferencias entre sí. Por eso se precisa tener en cuenta dos cosas: la primera es agrupar a los niños de acuerdo con sus disposiciones comunes de aprendizaje, y la segunda, proporcionarles oportunidades para que trabajen cooperativamente y con una autonomía relativa. Durante una sesión de aprendizaje con grupos multigrado es importante asegurar la atención continua a todos los estudiantes y a cada uno según su grado o nivel.

Cuando hablamos de atención *simultánea*, hacemos referencia a la estrategia a través de la cual el docente asegura atender al mismo tiempo a todos los estudiantes de los diferentes grados o ciclos, es decir, ninguno se queda desatendido. Partir de un tema común para el desarrollo de una sesión de aprendizaje permite al docente atender a todos los estudiantes y orquestar distintas actividades interrelacionadas, aun cuando estas estén dirigidas al desarrollo de capacidades de diferente complejidad según los grados o ciclos del aula.

Cuando nos referimos a la atención *diferenciada*, partimos del reconocimiento de que el grupo de estudiantes es heterogéneo. Esto exige implementar estrategias diferenciadas que favorezcan el aprendizaje efectivo y el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante según el ciclo o grado en el que se encuentren. Para lograr dar una atención diferenciada, el docente tiene que planificar su sesión, precisar las tareas que va asignar a cada grupo o parejas según sus posibilidades y prever qué niveles de ayuda requieren. Finalmente, deberá seleccionar los materiales y medios a utilizar, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta la complejidad de la capacidad y los indicadores programados para la sesión.

Las estrategias de organización para la atención simultánea y diferenciada se diseñan e implementan tomando en cuenta que los niños y niñas necesitan oportunidades para:

- Avanzar a su propio ritmo.
- Aprender a partir de lo que saben.
- Aprender a través de la observación, la investigación, la producción oral, escrita y artística, la experimentación, el descubrimiento.
- Aprender mediante los materiales educativos y los recursos de la comunidad.
- Aprender en forma autónoma.
- Aprender con y de sus compañeros.

⁶⁴ Este tema fue formulado en base a los documentos: Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica Integral. Ministerio de Educación, julio 2009. Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero. 2002.

Esta forma de atención supone en el aula multigrado desarrollar capacidades diferenciadas a partir de un tema o actividad común

Cuando se trabaja con niños y niñas de diferentes grados, es importante plantear actividades de aprendizaje en las que todos se apoyen mutuamente. Aunque las tareas que corresponda desarrollar a cada uno sean diferentes, según ciclo o grado, el hecho de que todos trabajen sobre un mismo aspecto favorece la interacción y el intercambio de ideas. El reto para el maestro y la maestra en una sesión de aprendizaje multigrado es saber poner en juego, de manera simultánea, actividades diferenciadas por ciclo o grado, que en conjunto lleven al logro de un objetivo común del grupo clase.

Estudiantes de diversas edades, juntos en un aula multigrado, se involucran en una misma situación de aprendizaje donde ponen en juego distintas habilidades, los más pequeños pueden aprender de los más grandes, quienes a su vez afianzan y desarrollan nuevos aprendizajes al ayudar a los más pequeños. En esta interacción, que replica sus propios estilos de aprender cuando realizan sus labores cotidianas en el campo y con la comunidad, los estudiantes aprenden fortaleciendo sus valores comunitarios de solidaridad, apoyo mutuo, confianza y el respeto por la diversidad.

Para desarrollar este tipo de atención se debe de tomar en cuenta:

- La forma en que los estudiantes se organizan para aprender, ya sea de manera individual, en pequeños grupos, parejas o con monitores.
- El tipo de atención (directa o indirecta) que brinda a cada estudiante o grupo de estudiantes.
- Los recursos metodológicos, materiales e instrumentos de evaluación, organizados de tal manera que garanticen la atención simultánea y diferenciada.
- El uso de la lengua originaria y del castellano como medio de comunicación y aprendizaje, y como objeto de aprendizaje.

Alternando formas de atención en el aula: directa e indirecta

Atender un aula multigrado requiere alternar con dos tipos de atención: la directa y la indirecta.

Atención directa consiste en la interacción presencial del docente con un estudiante o con un grupo durante el desarrollo de una actividad. Mientras trabaja de manera directa con unos, el resto desarrolla sus actividades de manera independiente. Permite orientar a cada estudiante según sus estilos de aprendizaje, tomando mayor conocimiento sobre los avances individuales, identificando dificultades y reorientando las actividades.

Según el destinatario, la enseñanza directa estará dirigida: A toda la clase, a un ciclo o un grado o un grupo, a algún alumno.

En la atención directa a toda la clase, el profesor trabaja con todos sus alumnos. Se da con frecuencia al inicio de las sesiones de aprendizaje, cuando puede haber actividades comunes para todos o un esfuerzo de motivación general.

En la atención directa a un grupo de alumnos, el profesor trabaja con un solo grupo y el resto de la clase debe trabajar en grupos o individualmente con apoyo de los monitores y/o de los materiales educativos.

En la atención directa individual, el maestro trata de manera personal con el alumno que lo solicite o lo necesite. Se utiliza para actividades de aprendizaje en las que el niño requiere una asesoría especial para lo que está produciendo.

Atención *indirecta* consiste en prever y planificar estrategias y recursos como mediadores del aprendizaje que fortalezcan un aprendizaje autónomo a nivel individual y cooperativo a nivel grupal, acompañando dicho proceso. La enseñanza indirecta requiere, además, que el docente haya previsto qué harán los niños en el transcurso de la sesión, qué materiales (impresos, didácticos) necesitarán y qué sectores pedagógicos utilizarán los grupos. Esta forma de atención permite que todos los niños trabajen bien de manera simultánea y, por lo tanto, que utilicen el tiempo para experiencias de aprendizaje efectivo.

Según el destinatario, la enseñanza indirecta estará dirigida: a un ciclo o un grado o un grupo, a algún alumno.

En la atención indirecta a grupos de alumnos, el docente organiza grupos y distribuye tareas simultáneas que serán supervisadas por él mientras recorre el salón y/o serán apoyadas por los monitores. En la atención indirecta individual, el docente brinda materiales, ayudas o apoyos específicos para que el estudiante refuerce o practique alguna capacidad concreta de manera individual.

El docente puede turnarse o atender de manera directa a uno o más grupos de trabajo, mientras que otros estudiantes —por grupos, parejas o de manera individual— desarrollan actividades con el apoyo de materiales o del estudiante monitor.

Atender de manera eficiente a todos los estudiantes exige planificación y organización.

El eje docente⁶⁵

Atención	Interacción	Cualidad	Situación
Directa	Con todos los alumnos	A toda la clase	Inicio de clase, motivación general y actividades comunes
	Con un grupo o varios de alumnos	A un ciclo, un grado o un grupo	Un solo grupo / el resto con monitores o materiales educativos
	Con algún alumno	A algún alumno	Con el alumno que lo solicite / reforzar
Indirecta	Con un grupo o varios de alumnos	A un ciclo, un grado o un grupo	Tareas simultáneas Apoyo de monitor o por el docente
	Con algún alumno	A algún alumno	Trabajo específico con materiales u otros apoyos.

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 15)

⁶⁵ En: Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. (Estado del arte). Melquiades Quintasi. MINEDU. 2004. Documento de trabajo.

Organización de los estudiantes

La organización de los estudiantes para el aprendizaje en un aula multigrado debe ser dinámica, diversa, y pertinente a cada uno de los momentos de la sesión de aprendizaje. Existen diversas formas de organización de los estudiantes.

En el aula multigrado, las actividades de aprendizaje del alumno pueden desarrollarse de manera individual o cooperativa.

El trabajo cooperativo en grupos

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas. El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos. En la interacción cooperativa se produce el interaprendizaje. El alumno comunica sus conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse. Los grupos pueden ser de tamaño diverso y estar organizados según criterios distintos.

Para el trabajo cooperativo los estudiantes necesitan:

- Entender qué van a aprender realizando la actividad grupal.
- Saber qué producto van a lograr. (Una carta, un mapa conceptual, etc.)
- Identificar los pasos a seguir en la actividad.
- Aprender a organizarse.
- Controlar el tiempo disponible.
- Aprender a desempeñar distintos roles.
- Aprender a evaluar.

Los otros aprendizajes que se requieren para el aprendizaje cooperativo como el aprender a escuchar, aprender a intervenir, aprender a negociar, aprender a ayudarse, deberán ser tomados en cuenta en el proceso de aprendizaje de trabajo en equipo

El tamaño del grupo se define en función de lo que resulte más práctico para la actividad que van a realizar:

Trabajo con el grupo clase

Se ejecuta simultáneamente con todos los niños y las niñas que conforman el aula, sin diferenciar el grado o nivel. La riqueza de esta estrategia está en las oportunidades de interacción entre todos los estudiantes del aula, conociendo otros puntos de vista, cuestionamientos, formas de expresarse, de reflexionar y solucionar problemas, hábitos de estudio haciendo uso de distintos mediadores (cuadernos de trabajo, fichas de lectura, libros de consulta, material concreto, entre otros materiales). El grupo clase es importante cuando necesitamos trabajar con todos a la vez, involucrados en una misma actividad.

Trabajo en pequeños grupos

Se desarrolla con tres a cinco estudiantes del mismo o diferente grado, tomando en consideración los estilos de aprendizaje de cada uno y la intencionalidad pedagógica. Este trabajo permite lograr aprendizajes a través de la interacción y buscar solucionar los problemas a través del consenso y el diálogo; respetar distintas formas de pensar y actuar; generar un clima agradable y democrático; incrementar la capacidad de organización de cada estudiante y asumir un rol dentro del grupo, fortaleciendo su autoestima. Trabajar en pequeños grupos facilita que niños y niñas expresen mejor sus dudas e intereses.

Trabajo en parejas

Refuerza las habilidades para dialogar, intercambiar ideas y construir juntos. Es importante considerar esta forma de trabajo para el desarrollo de la comunicación interpersonal de los niños y las niñas. Cuando una actividad se desarrolla en parejas, se presentan condiciones favorables no solo para aprender en el transcurso de la actividad común, sino también para aumentar la motivación al realizar y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.

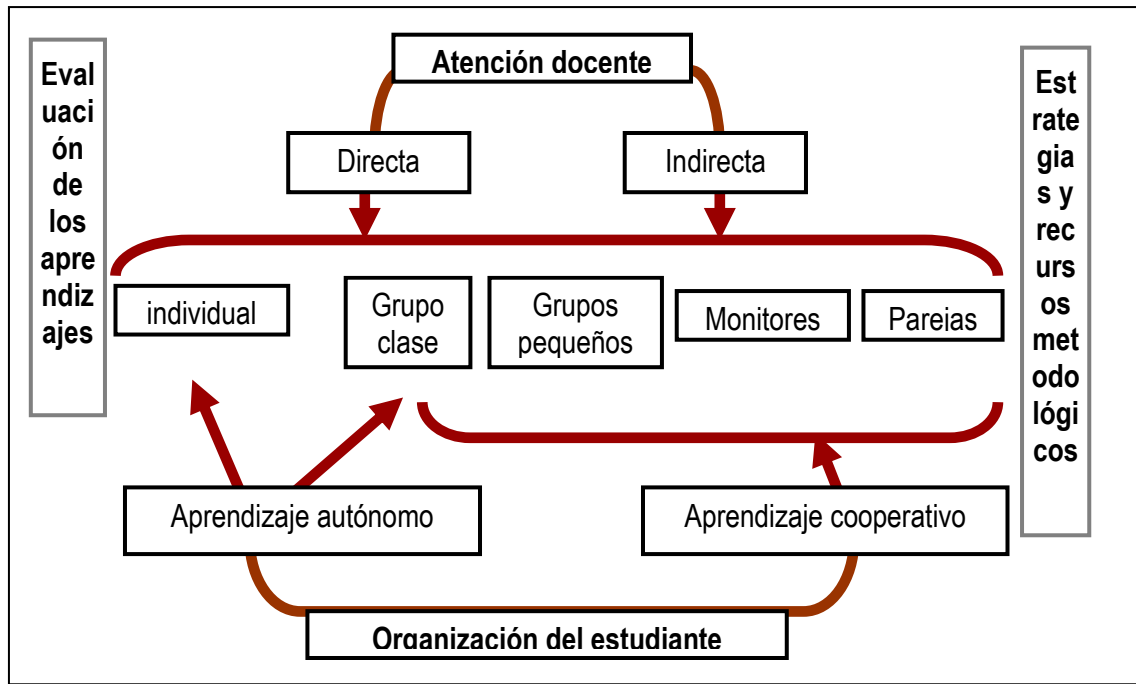
Trabajo con monitores

Los monitores son niños y niñas que contribuyen con el aprendizaje de sus compañeros. Se da cuando un estudiante mejor preparado en la tarea que se esté desarrollando apoya a otros que presentan más dificultades. Dependiendo de la actividad planificada, el monitor trabaja en parejas como tutor de otro estudiante, o en pequeños grupos atendiendo a más de un compañero a la vez. El docente prepara al monitor para que asuma la tarea con liderazgo y responsabilidad, propiciando una práctica de trabajo cooperativo, solidario y democrático dentro del aula. Esta forma de trabajo fortalece el interaprendizaje, la comunicación y el liderazgo.

El trabajo individual

Ayuda al estudiante a fortalecer su autonomía y autodisciplina, así como la adquisición de hábitos de estudio haciendo uso de distintos mediadores. El trabajo individual supone el desempeño autónomo del alumno, requiere que el niño adquiera y desarrolle hábitos de estudio personales como: organizarse y manejar su tiempo, tener iniciativa para avanzar, seguridad de sus conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar por su cuenta.

El trabajo individual propicia el autoaprendizaje. Permite a los estudiantes tener un momento para desarrollar actividades destinadas a reforzar, complementar, investigar, leer, redactar, etc. El docente puede guiar el trabajo individual con indicaciones, instructivos preparados para cada actividad (fichas de trabajo).



Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo.

3.5.4 ESPACIO EDUCATIVO Y USO DEL TIEMPO⁶⁶

Organización de los espacios para el aprendizaje.

En un aula multigrado la organización del espacio debe posibilitar el trabajo individual como el que varios grupos realicen actividades en simultáneo, propiciando el aprendizaje autónomo y cooperativo y el desarrollo de capacidades.

Distribución de los alumnos

No hay un esquema de distribución mejor que otro, una distribución será buena si permite y facilita la realización de una actividad. Es importante que seamos flexibles y evitemos una fórmula fija de ubicación de los estudiantes. En un aula multigrado, el profesor debe sentirse libre de modificar la distribución de los estudiantes de manera que responda mejor a las diversas actividades que realizan. El criterio para distribuir a los niños y niñas en el espacio del aula multigrado varía según el tipo de agrupación que requiere la actividad que se realiza. Es la actividad pedagógica la que orienta la distribución (pares, individual, grupos pequeños, grupo clase).

Ambientación pedagógica del aula

⁶⁶ Este tema se ha formulado en base a: Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinador Eduardo León Zamora. 2005. "Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado de áreas rurales"(OCDER-2003). Ficha operativa: estrategia actualizada (DER-2010/11) y Propuesta Metodológica para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero y otros 2002.

Un aula ambientada con propósitos pedagógicos ofrece a los estudiantes un ambiente atractivo y elementos que motivan, organizan y apoyan su trabajo y sus aprendizajes.

Para ambientar pedagógicamente el aula, se puede tener en cuenta los siguientes criterios:

- *Oportunidad*: La ambientación del aula empieza al inicio del año escolar, con la participación de los alumnos.
- *Equilibrio*: Las paredes del aula son un espacio amplio que podemos aprovechar bien si sabemos poner en ellas el tipo adecuado de ayudas pedagógicas, en la cantidad necesaria.
- *Renovación*: Cambiar la ambientación con regularidad mantiene el interés de los niños. Son momentos adecuados para renovar la ambientación del aula: el inicio de una unidad, las fiestas de la comunidad, etc.
- *Incorporación en el aprendizaje*: no es un adorno, sirve para aprender: La ambientación del aula debe servir y estar incorporada en el proceso de aprendizaje de los niños. Logramos que la ambientación no sea un elemento meramente decorativo cuando: refleja lo que se está trabajando, contiene ilustraciones o mensajes sobre la unidad de aprendizaje o proyecto que se viene desarrollando, se utiliza en el desarrollo de las sesiones, muestra el trabajo de los alumnos.
- *Pertinencia*: la ambientación debe de dialogar con el entorno local, reflejar lo que los niños van viviendo cotidianamente (conceptos, imágenes) incorporar la lengua materna cuando los niños son bilingües.

La acción de ambientar el aula puede ser una actividad pedagógica, es decir desarrollar capacidades específicas, cuando es una tarea compartida entre el docente y los alumnos, en el diseño, la elaboración de materiales, el ordenamiento, etc. La participación de los estudiantes en la ambientación permite desarrollar el sentido de pertenencia (“su” espacio), conocer lo hay en ella, comprender por qué se ponen las cosas y para qué les pueden servir. En la ambientación de las aulas multigrado es importante considerar que quienes estudian en ellas son niños de diversas edades, intereses, experiencias y niveles de aprendizaje, en tal sentido, es preciso buscar que la ambientación sirva a todos para facilitar el trabajo diferenciado.

Los sectores

La organización en el aula se concreta en la implementación de sectores de aprendizaje, espacios que se organizan para facilitar el desarrollo de diversas tareas y posibilitan que varios grupos realicen actividades en simultáneo, permitiendo a los estudiantes ser los constructores de sus propios aprendizajes. Los sectores pedagógicos son lugares o partes del aula especialmente preparados y equipados para propiciar en los niños experiencias de aprendizaje por áreas del currículo, temas específicos o núcleos de interés. Su función es motivar y apoyar el aprendizaje así como favorecer el trabajo autónomo individual o grupal.

La realidad de nuestras aulas multigrado convierte muchas veces a algunos de estos sectores en lugares donde se ponen o guardan las cosas. Si no hay espacio suficiente para tener y mantener todos los sectores debidamente organizados, los materiales pueden estar clasificados en otro lugar (armarios) y a fin de usarlos, los niños los llevarán a sus mesas de trabajo.

En las aulas multigrado los sectores y los materiales facilitan el trabajo del docente con alumnos diversos. El docente puede proponer actividades comunes o diferenciadas, para que sean trabajadas por los alumnos de manera simultánea con los materiales de los diferentes sectores pedagógicos.

Los sectores cumplirán mejor con su función pedagógica y serán usados de modo activo en las actividades de aprendizaje:

- Si el docente ha previsto su uso en la planificación de las actividades de aprendizaje.
- Si los niños y los maestros conocen lo que tienen, entienden para qué lo tienen y cómo pueden usarlo.

Aprovechamiento de la implementación de los sectores como estrategia de enseñanza y aprendizaje:

- Acordar y priorizar con los niños y las niñas los sectores que crean necesarios. Deben servir para que desarrollen actividades como la investigación y la experimentación. Hacer preguntas dirigidas para los más pequeños y para los más grandes, para que todos opinen. Preguntas sugeridas: ¿Cómo queremos que esté nuestra aula?, ¿Cómo la arreglamos?, ¿Dónde ponemos los materiales que tenemos?, ¿Qué nos falta?, ¿Qué nombre le ponemos a cada sector?.
- Definir los materiales necesarios para su implementación. Hacer que elaboren una lista de los materiales, que comiencen dictando los más pequeños.
- Organizarse con las niñas y niños, también con las madres y padres de familia, en caso necesarios, para conseguir los materiales. Ordena la lista según orden de uso, para que poco a poco los consigan.
- Convertir las tareas de implementación en aprendizajes, se pueden distribuir en varias sesiones de aprendizaje; por ejemplo: una sesión para acordar y elaborar un croquis del aula con la distribución de los sectores, mobiliarios y materiales que tiene el aula; otra sesión para preparar letras, dibujos, carteles, algunos adornos, etc.; otra sesión para hacer la implementación (pegar los nombres, carteles acomodar los materiales y mobiliarios, etc).

El cuidado de los sectores pedagógicos y de los materiales que contienen tiene que ser un compromiso compartido por los maestros, los niños y los padres de familia

Uso de los sectores como estrategia de trabajo en la escuela multigrado:

Las actividades que realicen los alumnos con los materiales de los sectores de aprendizaje pueden ser actividades libres de iniciativa de los estudiantes, pero generalmente serán actividades estructuradas propuestas u orientadas por el docente, en la ejecución de estas resulta de utilidad el apoyo que brindan los monitores de grupo.

Se puede emplear los sectores para:

- Combinar la atención directa que brinda a algunos alumnos o grupos de alumnos, con la atención indirecta que ofrece a aquellos alumnos o grupos que se encuentran trabajando en los sectores pedagógicos.

- El trabajo individual: cuando una niña o niño, necesita reforzar una capacidad en especial, el docente le indica una actividad concreta con el uso de algún material, o cuando terminaron pronto una tarea y esperan la siguiente, mientras esperan acuden a los sectores para realizar otras actividades de su interés o lúdicos.
- El trabajo con todos a la vez: todos los alumnos trabajan con los materiales de un mismo sector. Por ejemplo: “La hora de la lectura”.
- Por pequeños grupos compartiendo una actividad común. Los alumnos, organizados por grupos, utilizan simultáneamente varios sectores para el desarrollo de una misma capacidad. Por ejemplo: Para el desarrollo de la capacidad de *clasificar*: un grupo manipula el material concreto del sector de Lógico Matemática, otro grupo hace algo similar con las semillas.

No olvidar que siempre estamos promoviendo algún tipo de aprendizaje, en especial en el aula multigrado

- *El aprendizaje autónomo*, cuando hacen tareas individuales en/con los sectores, cuando buscan diversas fuentes para una interrogante, cuando leen para resolver problemas.
- *El aprendizaje cooperativo*, otorgándoles tareas colectivas que tienen que cumplirlas recurriendo a los sectores, en este caso se desarrolla la capacidad de organización del grupo; además aprenden a compartir e intercambiar materiales con otros grupos, esperar su turno para el uso de un material, etc.

La biblioteca del aula

Permite a las niñas y niños acceder a información, disfrutar con la lectura, resolver interrogantes, hipótesis, curiosidad. En contextos bilingües la biblioteca necesariamente deberá contener materiales correspondientes a ambas lenguas.

Considerar:

- Organizarla para que sea accesible a las niñas y niños de todos los grados.
- Presentar libros variados como: cuentos, novelas, poemas, historias, canciones refranes, diccionarios, enciclopedias, revistas periódicos, mapas, atlas y afiches. Colocar las producciones de los niños y niñas e incrementar con ellas el material de la biblioteca.
- Los padres pueden apoyar con su implementación.
- Organizarse con las niñas y niños para la utilización y conservación de los libros, deben asumir responsabilidades en forma rotativa.

Usos de la biblioteca de aula

- Programar sesiones de de aprendizaje incorporando el uso de la biblioteca, para obtener información de las diversas áreas, recrearse con lectura de cuentos,

poemas u otros textos de diferentes autores, conocer la noticia de lo que ocurre en otros lugares del país y el mundo, y satisfacer las necesidades de información.

- Desarrollar la lectura por placer y actividades de carácter lúdico: que las niñas y los niños jueguen resolviendo crucigramas; encontrando personajes o expresiones en las páginas de un determinado libro, leyendo y contando a los otros, dramatizando, etc.
- Acordar con los niños y niñas la implementación de la biblioteca, como una actividad pedagógica (proyecto), determinar conjuntamente como organizarla y su funcionamiento.
- Invitar a los padres para que compartan narraciones orales o les lean a sus hijos e hijas, y para que conozcan sus producciones.
- Que recurran a la lectura de un tema de interés cuando sus compañeros realizan un trabajo que él o ella ya ha terminado.

Diversos espacios educativos: aprender fuera del aula.

En el área rural, donde están mayoritariamente ubicadas las escuelas multigrado, se tiene la ventaja de contar con una mayor proximidad al medio natural así como a los acontecimientos más significativos de la comunidad.

La plaza del pueblo, la casa o local comunal, las chacras, el río, el bosque, el taller del artesano y los demás lugares de la comunidad, constituyen parte del espacio educativo porque en ellos, las niñas y los niños, adquieren sus experiencias de vida familiar y comunal antes y durante su asistencia a la escuela.

Los eventos significativos para la comunidad también son espacios propicios para aprender, así tenemos: las faenas, las fiestas comunales, la construcción de una casa, la limpieza de los canales de regadío, el deshierbe de las chacras, la esquila de los animales, la pesca en el río, la preparación de los adobes, etc.

Los espacios y eventos comunales son espacios de aprendizaje privilegiados para los estudiantes, desde la lógica de la vida de la comunidad son los espacios de socialización donde aprende a ser parte de ella. Para poder aprovechar los espacios y eventos comunitarios como espacios para los aprendizajes en la escuela es recomendable que el docente pueda identificar todas las posibilidades que el contexto le brinda, el acercamiento directo a los pobladores, el diagnóstico de la comunidad, el calendario comunal son algunos de los medios que pueden ayudar a ubicar estas posibilidades.

Tendrá que considerar la forma más pertinente de establecer la relación entre el espacio comunitario y las capacidades que se pretenden lograr articulándolos desde la programación en sus unidades didácticas. La vivencia directa es de una enorme significatividad para los aprendizajes.

USO DEL TIEMPO

La acción educativa en las aulas multigrado, está en desventaja con el resto nacional urbano⁶⁷. Esta situación se deriva básicamente del poco uso y el aprovechamiento real del tiempo establecido para el aprendizaje.

Situación de las aulas multigrado con relación al tiempo destinado para el aprendizaje
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantidad de horas de aprendizaje efectivo menor que en las escuelas urbanas 2. Los niños cumplen labores domésticas y apoyan a sus padres en las labores productivas (No les resulta sencillo asegurar una asistencia regular a lo largo del año escolar) 3. Cuando las escuelas están en zonas alejadas, con poblaciones dispersas, los niños y maestros tienen dificultades para cumplir el horario establecido 4. La falta de una buena organización de las actividades diarias hace perder mucho tiempo

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 109)

Por ello es necesario establecer condiciones que aseguren un mínimo de horas efectivas para el trabajo pedagógico en la escuela. Se sugiere tomar provisiones para la organización del tiempo.

Horario de funcionamiento de la escuela (Turno / inicio y término de clases)	Definir tiempos para el desarrollo de las U.D. (6 horas pedagógicas mínimas diarias)
	Destinar tiempo para: Tutorías (una hora semanal), talleres (en el tercio curricular 10 horas semanales) y reforzamiento para los niños que requieran
Medidas para aprovechar el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación general una vez por semana (30' máximo) ▪ Control del tiempo de recreo ▪ Tiempo de desayuno escolar (30' máximo) ▪ Desarrollo de actividades de aprendizaje en el tiempo previsto ▪ Voluntad profesional para las actividades de refuerzo fuera del tiempo de clases ▪ Reajuste del tiempo de viaje del profesor (salida - entrada a la comunidad) ▪

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 109-110,112)

Además de obtener las horas esperadas de permanencia en la escuela, el aprovechamiento del tiempo en aprendizajes efectivos es otro reto a enfrentar en la escuela multigrado, al trabajar con varios grados a la vez, el docente tiene que saber distribuir el tiempo para atender a todos. La primera oportunidad que tiene un maestro para organizar el tiempo esta en el diseño de sus unidades didácticas, al proponer las

⁶⁷ Estos cuadros se han tomado del documento: “Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado”. (Estado del arte). Melquiades Quintasi. MINEDU. 2004. Documento de trabajo.

actividades tiene la opción de tomar las decisiones mas adecuadas, para utilizar positivamente el tiempo escolar.

Si bien los tiempos deben de definirse según lo requerido por cada actividad de aprendizaje diseñada según lo previsto en su unidad didáctica, y el diseño de su sesión diaria, es fundamental un manejo adecuado del tiempo. Lo fundamental es que en la actividad se logren desarrollar los procesos que ha planificado el docente, y se garantice que los estudiantes tengan una experiencia que les permita ir construyendo sus aprendizajes.

La duración de las actividades debe de establecerse en función de las características de las mismas, la efectividad del logro de aprendizajes en largas jornadas de trabajo donde los estudiantes permanecen sentados la mayor parte del tiempo – como las que se tienen actualmente- es dudosa. Es recomendable actividades de corta duración, considerando cortes entre una actividad y otra, considerando también variedad entre una actividad y otra.

En el aula multigrado se desarrollan distintas actividades simultáneamente, esto requiere conciencia del tiempo para organizar el trabajo grupal o individual. Este tiempo para la organización, no es inútil, el establecimiento de pautas y acuerdos claros con los estudiantes es un buen aprovechamiento del tiempo, ello asegura que luego puedan desarrollar aprendizajes con mayor autonomía.

La distribución del tiempo debe de considerar actividades de carácter permanente: momentos para la organización de los niños, la realización de asambleas de aula, el cumplimiento de las responsabilidades asociadas al funcionamiento del aula, las actividades en los sectores, el momento de descanso y juego. Se ha de tomar en cuenta incluir momentos para recapitular la actividad que se hizo en clase. Como toda actividad en la escuela tiene una finalidad pedagógica, se recomienda revisar el sentido de la formación, el rezo y otras acciones que se realizan generalmente por inercia y de manera mecánica.

3.5.5 MATERIALES EDUCATIVOS⁶⁸

Los materiales educativos que se dispongan deben de estar estrechamente ligados a la propuesta pedagógica, al contexto y a las condiciones en la que ésta se desarrolle, con la finalidad de que esta funcione. Pueden ser definidos como aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para facilitar los procesos de aprendizaje, estimula y orienta el proceso educativo.

Características de los materiales para aulas multigrados y unidocentes:

Atendiendo a las fortalezas o posibilidades para el aprendizaje que ofrece una escuela multigrado los materiales deben de tener en cuenta lo siguiente:

⁶⁸ Tema elaborado en base al texto trabajado por Silvia Torres de UNICEF en base a los materiales del MED y de las experiencias de la sociedad civil.

- a) Deben de partir del reconocimiento de las vivencias de los niños y niñas, permitiendo que las experiencias de aprendizaje que el material ofrece les sea realmente significativa. La riqueza cultural de los pueblos andinos y amazónicos plantea una variedad de información y conocimiento que deben de ser presentados a través experiencias ricas e integradas, como investigaciones relativas a su contexto; plantear problemas vinculados a su contexto y que los niños resuelvan con actividades auténticas y propias.
- b) La participación de los padres y la comunidad en los procesos educativos con interés, nos abre la posibilidad de incluirlos en la preparación de los materiales a partir de la información, conocimiento y sabiduría que cuentan del contexto y de la cultura local. Esto permite tener en cuenta las diversas manifestaciones literarias que aún se conservan de manera oral en las diversas comunidades, igualmente tener en cuenta la forma y el sentido de sus composiciones desde sus propias cosmovisiones etc.
- c) Los recursos del ambiente natural ofrece variedad de medios que pueden ser utilizados para el aprendizaje.
- d) La convivencia en aula de niños y niñas de diversas edades y niveles de aprendizaje como en una comunidad, es un aspecto que los materiales debe de potenciar a través del trabajo cooperativo y autónomo. Los materiales deben ser pensados para ser utilizados en grupo y fortalece el trabajo en equipo. Se privilegia la resolución de problemas desplazando el rol instructivo del maestro y se fortalece más bien una relación mucho más personalizada y de facilitación.
- e) La diversidad de necesidades que se encuentra en el aula, también permite que los niños se organicen para obtener el apoyo de compañeros más avanzados. Los materiales también al ser elaborados deben de pensar que esta situación es la más común por ejemplo en aulas donde hay un solo docente y resulta complicado poder acompañar a todos y aprovecha de este potencial existente en el aula, la presencia de estudiantes mayores y avanzados que pueden apoyar a otros que empiezan. Los textos, cuadernos de trabajo, fichas interactivas etc son de gran utilidad en esta situación.
- f) Los materiales a nivel de contenidos deben de pensar en la situación de género que se inicia en la familia en relación a la participación, permanencia y conclusión de la niña en el proceso educativo en estos escenarios.
- g) Los materiales deben de contemplar contenidos que reflejen situaciones de éxito y progreso educativo de ambos géneros. Se dice también que los propios materiales son elementos motivacionales y estos deben de responder al número que realmente se necesita.

Aspectos a ser considerados antes de su uso:

- La necesidad imperiosa de que los docentes conozcan la utilidad de los materiales y recursos educativos en el aprendizaje, como proporcionar información; evaluar conocimientos y habilidades; proporcionar entornos para la expresión y la creación, y ofrecer entornos simulados para la observación, la

exploración y la experimentación etc. le dará una gran ventaja para planificar. En un aula multigrado, a mayor cantidad de grados juntos, mayor será la cantidad de textos que deba conocer y manejar el docente y lograr desarrollar aprendizajes diferenciados.

- A nivel de red de docentes o grupos de aprendizaje, los docentes de aulas multigrado y de escuelas unidocente realizan, en colectivo, el mapeo de sus materiales, elaborando un inventario de materiales educativos y recursos que los ayuda en la programación e integración de las área

Uso de los materiales educativos

- **La disponibilidad de los materiales dentro del aula multigrado es fundamental:**

Los materiales deben de estar dispuestos y organizados en sectores permanentes. Sin embargo, pueden reorganizarse y recrearse en función de las actividades de mediana duración que se estén desarrollando. Lo importante es que los materiales estén *organizados, accesibles y visibles* y que los docentes busquen de manera permanente incorporarlos en el desarrollo de los aprendizajes.

- **La participación de los propios estudiantes en la organización de su aula y la disposición de los materiales resulta valioso:**

Un aspecto importante a considerar es la participación de los propios estudiantes en la implementación del aula con materiales y recursos de la zona. Esta es una manera de aprender a aprender, generando sus propios recursos, a la vez que la manipulación del material que forma parte de su entorno se vuelve significativa para el desarrollo de aprendizajes. Resulta valioso los materiales tomados de su propio medio, igualmente el reciclar como cajas, envolturas etc.

- **Los materiales educativos y las estrategias de trabajo en aulas multigrado⁶⁹.** La realización de ciertas actividades de forma simultánea o diferenciada y/o también las combinaciones y alternaciones tanto de la atención docente como de las formas de trabajo de los niños se apoyen con el uso de materiales educativos.

Los materiales en la estrategia de trabajo multigrado

⁶⁹ Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. Estado del arte. Melquiades Quintasi. 2004.

Estrategias	Cualidades	Implicancias
Actividades simultáneas	-Individuales o grupales -Grados: 1º, 2º, 3º y 4º -Recurso: Biblioteca de aula	-Grupo de menores mira figuras o escuchan un cuento. -Otros hacen la lectura mecánica o comprensiva -Otros desarrollan su oralidad a través de descripciones de ilustraciones. -Un último grupo busca información sobre un tema.
Actividades diferenciadas	-Según sus características y nivel de aprendizaje -Grados: 1º, 2º, 3º y 4º -Recurso: Biblioteca de aula	-Un grupo trabaja en su cuaderno de manera individual y autónoma. -Otro en el sector Ciencia y Ambiente buscando información. -Otro fuera del aula con el docente desarrolla su cuaderno de trabajo.
Combinación y alternación de atención del profesor	-Directa e indirecta -Ayuda de materiales	-Grupo A recibe atención directa y grupo B y C atención indirecta (los últimos trabajan con cuadernos de trabajo y biblioteca). -En un primer momento el docente trabaja directamente con el grupo A y en un segundo momento con el grupo B (alternancia).
Combinación y alternación de formas de trabajo de los niños	-Individual y grupal -Ayuda de materiales	-Los niños del aula combinan formas de trabajo (algunos solos, otros en parejas y otros en grupo) -En un primer momento trabajan solos y en un segundo momento trabajan en parejas.

Fuente: Basado en MED – MECEP. Carmen Montero (Coordinadora) (2002: 56-58)

Los materiales que permiten estas formas de actividades, los modos de atención docente y el trabajo de los niños, son los materiales impresos. El material educativo que adquiere relevancia son los cuadernos de trabajo y los textos de la biblioteca escolar. Las actividades propuestas especialmente en los cuadernos de trabajo adquieren una multifuncionalidad importante. El criterio básico de organización de los niños son los niveles de aprendizaje. Este hecho permite que el uso de los cuadernos no siempre cumpla la relación grado – cuaderno de trabajo sino que puedan ser acomodados según las necesidades de aprendizaje. Así, tenemos que en ocasiones adquieren características de fichas independientes. El sector que complementa estas actividades es la biblioteca escolar.

La multifuncionalidad de los materiales impresos

Adecuación al nivel de aprendizaje	Adecuar el material al nivel del niño (un cuaderno de trabajo de 3º desarrollado por algunos niños de 4º)
Reordenamiento de materiales	Establecer un nuevo orden: En un primer momento trabajan un cuaderno de 2º y luego complementan con uno de 5º
Como fichas de trabajo independientes por niveles de aprendizaje	Grupo A (inicial) con el cuaderno de 3º; grupo B (intermedio) con el cuaderno de 4º y grupo C (avanzado) con el cuaderno de 6º

Como textos de referencia y fuente de información	Niños que manejan información sencilla usarán libros de información básica; niños más avanzados usarán textos más complejos. Ambos trabajan sobre un mismo tema
---	---

Fuente: Basado en MED – MECEP. Carmen Montero. Coordinadora (2002: 58-60)

Producción de materiales

Existe una producción importante de materiales que pueden y deben de ser utilizados en las aulas multigrado.

- El Ministerio de Educación en el marco de la propuesta pedagógica para escuelas multigrado preparo material educativo para el área de Matemática (material concreto: fichas de números y signos; el material base diez para trabajar el sistema decimal e introducir el trabajo con tres dígitos; y el geoplano y los bloques lógicos para el desarrollo de capacidades geométricas) y material educativo para el área de Comunicación (letras móviles, juego de tarjetas con palabras en diferentes tipos de letra, tarjetas de secuencias, la ruleta, láminas de cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora; máscaras y láminas con escenas cotidianas en contextos rurales de sierra y selva para el desarrollo de la oralidad).
- Desde la producción a nivel nacional, se cuenta con textos para estudiantes en las diferentes áreas y cuadernos de trabajo para los primeros grados de primaria.
- Existe una producción importante de guías en diferentes temáticas para los docentes. En castellano como en lenguas originarias.
- Existe textos para niños y materiales producidos en lenguas originarias para el caso de las instituciones educativas que trabajen una propuesta de EIB, también materiales que acompañan una propuesta para el aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- En el marco de una estrategia descentralizada, se han promovido equipos regionales de producción de material en lenguas originarias en las regiones. Estos vienen realizando inventarios de la producción local, recogiendo iniciativas de materiales elaborados por grupos de maestros y evaluando las posibilidades de reproducción de aquellos textos o materiales pertinentes.
- Existen Centros de Recursos que en algunas redes vienen dando servicio de acceso a materiales a las escuelas aledañas.
- Las instituciones y organizaciones de la sociedad civil han producido diversos tipos de materiales educativos en castellano y en lenguas originarias que vienen siendo validados en las aulas.
- El contar con una lap top por niño en algunas zonas rurales abre posibilidades sobre todo en aulas multigrado para diseñar intervenciones desde acciones individuales y colectivas.

Existen propuestas de aprendizaje en escuelas multigrado organizadas fundamentalmente sobre los materiales (guías de auto aprendizaje para los niños) que promocionan un aprendizaje autónomo de los estudiantes. Como en el caso de la propuesta del Proyecto Aprendes, realizada en San Martín, que desarrollo en el marco

de la propuesta, todos los materiales para cada grado de la primaria, así como las guías para la acción de los docentes⁷⁰

Se requiere promover en el marco de una política de materiales para escuelas multigrado, el acceso para todas las aulas (no siempre se distribuyeron a todos) de los materiales producidos (por lo menos desde el Ministerio de Educación), es necesario enfatizar la promoción del uso articulado a procesos de aprendizaje en las aulas y la promoción de la producción de material por los mismos maestros.

3.5.6 EVALUACION DE APRENDIZAJES⁷¹

La finalidad de la evaluación en el aula multigrado -al igual que en cualquier aula escolar-, es mejorar la calidad de los aprendizajes y aumentar las probabilidades para que todos los estudiantes aprendan.

Evaluar es un proceso.

Las actividades de evaluación son un proceso continuo de apreciación de lo que los estudiantes aprenden y de lo que el docente hace para conseguir que aprendan, acompaña siempre toda actividad didáctica. La evaluación no debe ser ajena a la dinámica de la clase, debe estar integrada a la programación de largo como de corto plazo (programación anual, de unidades y de sesión de clase) y a su ejecución.

Evaluar no es tomar un examen, implica un conjunto de situaciones y actividades que deben ser consideradas como parte integrante del proceso de enseñanza. Es distinta de la calificación porque esta se centra solo en los resultados sin tomar en cuenta el proceso. No se evalúa para poner una “nota” sino para saber quien necesita ayuda y de que tipo para lograr los aprendizajes esperados.

Evaluar es un proceso eminentemente formativo

Se enfatiza la función de carácter pedagógico o formativo que tiene la evaluación, pues permite intervenir y *regular* los aprendizajes, es decir: comprender, retroalimentar y mejorar los procesos pedagógicos. Esto supone observar y monitorear sistemáticamente el trabajo de cada estudiante durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en cada clase, desde el inicio del año escolar.

También la evaluación debe cumplir con su función *sumativa*, permitiendo verificar el nivel de logro de los estudiantes al final de un período o del año y *metacognitiva*, generando autoconciencia en el propio estudiante sobre cómo aprende. Esta evaluación también se desarrolla durante todo el proceso pedagógico, es especialmente importante en aulas multigrado donde los estudiantes necesitan lograr altos niveles de autonomía.

⁷⁰ Puede revisarse Aprendes. Una experiencia replicable. Propuesta Pedagógica Integral. USAID. PERU. Ministerio de Educación. 2009. También: Factores claves que transforman la escuela rural multigrado. Sistematización del Proyecto Aprendes. USAID. PERU. Ministerio de Educación. 2009.

⁷¹ El presente tema se ha elaborado en base a la información existente en: Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica integral. Ministerio de Educación, julio 2009. la evaluación en educación primaria en el marco del diseño curricular nacional. Documento de trabajo DEP. 2011. Propuesta pedagógica de matemática en EIB: etnomatemática en la educación matemática. Lineamientos para la construcción de la propuesta pedagógica multigrado intercultural bilingüe para la EBR. Documento de trabajo 2011.

El proceso

Para poder evaluar se requiere:

- Definir las capacidades a evaluar: Como la evaluación es un proceso ligado a la programación, esta se inicia cuando se programa la unidad didáctica. Específicamente cuando se determinan las capacidades por ciclo.
- Formular los indicadores de logro: Una evaluación objetiva y operativa contempla la formulación adecuada de los indicadores de logro que nos permitan evaluar los progresos en los aprendizajes de niños y niñas. Los indicadores de logros son “señales, pistas, observables del buen desempeño humano, que dan cuenta externamente de lo que esta sucediendo internamente (en el estudiante) y que exige una comprensión e interpretación pedagógica de parte del docente” son las normas a las que se hace referencia para decir si un alumno ha sabido hacer un trabajo, ha realizado con éxito una actividad, etc.

La formulación de indicadores es por grados y a nivel de unidad didáctica. En cada unidad didáctica es necesario formular los indicadores de proceso de las capacidades que se trabajaran en dicha unidad. Con estos indicadores se evalúa la parte de la capacidad que se desarrolla en la unidad. Poner ejemplos variados demostrando gradualidad.

Durante el desarrollo de las sesiones de clase la actividad de evaluación se cumple en un proceso de tres etapas básicas:

- El recojo de información: indispensable para saber qué ocurre, y poder tomar decisiones al respecto, se realiza durante el seguimiento permanente de la actuación del estudiante en las actividades de aprendizaje (tomando como referencia las capacidades y sus indicadores) y también de lo que manifieste el estudiante en su autoevaluación y los otros estudiantes en la co evaluación. Puede hacerse por medio de la observación con el apoyo de instrumentos como registros auxiliare, pruebas, portafolios, etc.
- El análisis de la información tiene como objetivo la explicación de los procesos de aprendizaje y sus resultados. La reflexión sobre lo acontecido permitirá emitir juicios de valor sobre el proceso.
- La toma de decisiones, que hará el docente de acuerdo con el juicio emitido. Es en este momento que se da la regulación, es decir, las adecuaciones de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que hace el profesor de acuerdo con las dificultades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El sistema administrativo de la educación demanda -a través de sus normas- que se informe periódicamente mediante reportes calificativos a los padres y a la administración misma, por ello se requiere:

- Calificar es decir comparar el desempeño de cada estudiante *logrado hasta el momento en que se califica*, con el indicador de logro seleccionado (indicador relevante). Colocarle una calificación según normativa vigente.

- Finalmente comunicar – proceso y resultados- al estudiante, sus padres y autoridades. Los informes de la evaluación de los aprendizajes deberían utilizar el tipo de lenguaje que su audiencia pueda entender, evitando vocabulario especializado y complicaciones metodológicas innecesarias. Centrarse en resultados y recomendaciones, más que en largas descripciones y detalles. Los informes escritos no deberían ser la única forma de presentar los resultados de la evaluación. Las presentaciones orales y los informes sencillos pueden ser maneras muy útiles de informar sobre los resultados a cierto tipo de audiencia.

La información se puede recoger a través de muchos medios sin embargo a partir de la experiencia se recomienda en escuelas multigrado especialmente el uso de:

- La observación sistemática: se trata de la observación del trabajo del estudiante, mientras aprende, esta permitirá al docente identificar procesos, dudas, aciertos y equivocaciones, de manera que pueda proporcionarle estrategias para superar las dificultades y lograr aprender, es posible aplicarla en todo momento si embargo los espacios de trabajo directo con pequeños grupos pueden ser los mas adecuados. Dado que en la escuela multigrado la estrategia del trabajo cooperativo es la más conveniente para generar aprendizajes, la observación del desempeño del grupo, en el proceso de producción, permitirá al docente no sólo verificar la calidad del producto generado por el equipo, sino los procesos implícitos y las interacciones sociales que se produce entre los estudiantes en la dinámica del trabajo en cooperación.

El instrumento recomendado en el marco de la observación es: el registro auxiliar.

- El análisis documental: consiste en revisar todos aquellos documentos producidos por los estudiantes en un determinado periodo de tiempo. A partir de su análisis se puede identificar el nivel de desarrollo de los aprendizajes.

El portafolio será el instrumento cuyo análisis permitirá al docente hacer el seguimiento al desarrollo de las habilidades del pensamiento y a los procesos en los que el estudiante es constructor de su propio aprendizaje. El portafolio es una colección de trabajos que ha realizado un estudiante en un período de su vida académica (un trimestre, un semestre, un año, un ciclo, etc.). Puede incluir: composiciones, tareas asignadas al grupo, comentarios sobre su trabajo, reflexiones personales, ideas sobre proyectos, investigaciones u otros.

El portafolio ayuda al docente a evaluar la actuación del estudiante, su progreso y su logro; y al estudiante, a reflexionar y autorregular sus propios aprendizajes sobre la base de identificar cuáles fueron sus errores y qué correcciones hizo.

Como parte de la propuesta de Programación Modular Multigrado, se cuenta con:

- Fichas de trabajo. Prototipos de cuadernos o cartillas de trabajo multigrado, con fichas de trabajo individual para cada sesión. Estas fichas permiten ver, de manera continua, los avances en los logros de los niños y niñas.

- Kit de evaluación. Este Kit es de aplicación del propio docente y le permite identificar de manera inmediata el desempeño de cada niño y niña en su aula multigrado, con la finalidad de planificar una atención diferenciada según los resultados. Se cuenta con prototipos de Kit de evaluación por ciclo, diseñados por la UMC para el Modelo Multigrado, para las áreas de Comunicación y Matemática, en lenguas quechua Collao, aimara y castellano.

En contextos de diversidad cultural y lingüística todo el proceso se da en ambas lenguas, de acuerdo al tratamiento que el docente haya asignado para cada una de ellas.

BIBLIOGRAFIA

AMES, Patricia.

2004 Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Cuaderno de trabajo. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. PROEDUCA-GTZ. . En:
http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1014&a=articulo_completo.

ESTERMANN José.

Equilibrio y cuidado: Concepción indígena de una comunidad solidaria y diaconal. En:
http://culturaandina.khipu.net/pdf/filosofia/equilibrio_y_cuidado.pdf

HEVIA, Ricardo.

2008. Derechos culturales y derecho a la educación. UNESCO Santiago de Chile.
www.fundacionhenrydunant.org/.../Derecho%20a%20la%20Educacion

LEÓN, Eduardo.

2011 Documento de trabajo: ¿Cómo aprenden los niños en las escuelas multigrado? USAID- PERU- SUMA.

LEÓN, Eduardo.

2011 Documento de trabajo: ¿Que caracteriza a la propuesta de escuelas multigrado?. USAID, Perú- SUMA.

MIDEPLAN/CEPAL.

2002 Seminario perspectivas innovativas en política social. Sede de la CEPAL, Santiago de Chile. Primer modulo: el enfoque de derechos aplicado en programas sociales: una apuesta por la superación de la desigualdad y la pobreza comentarios de la Sra. Carmen Artigas, Jefa de la unidad de derechos humanos de la CEPAL.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Dirección general de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo. Documento de trabajo.

2004 Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. (Estado del arte). Melquiades Quintasi. Documento de trabajo.

2009 Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria.

- 2005 Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinador Eduardo León Zamora.
- 2011 El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular. DIGEIBIR. DER. Junio.
- 2003 Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado de áreas rurales. OCDER.
- 2004 Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural. Documento de trabajo. Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural.
- 2005 La Interculturalidad en la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - UNICEF: Catherine Walsh. Lima.
- 2011 La evaluación en educación primaria en el marco del Diseño Curricular Nacional. Documento de trabajo Dirección de Educación Primaria.
- 2005 Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).
- 2011 Lineamientos para la construcción de la Propuesta Pedagógica Multigrado Intercultural Bilingüe para la EBR. Documento de trabajo.
- 2005 Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales. PEAR
- 2009 Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica Integral. Ministerio de Educación.
- 2011 Población Afroperuana documento de trabajo DEIB.
- 2007 Programa Curricular Multigrado. Modelo de atención Educativa para la primaria multigrado PEAR
2011. Propuesta Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. DESP. Área de Formación Inicial Docente. Abril Junio
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2011/Propuesta_DCBN_EBI_PRIMARIA.pdf
- Propuesta Pedagógica de Matemática en EIB: Etnomatemática en la educación matemática. DIGEIBIR- DEIB.
- MONTERO, Carmen. (Coordinadora).
- 2002 Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. MECEP.

QUINTASI MAMANI, Melquiades.

Hacia la pluralidad epistemológica en la educación primaria. CEPROSI. Cusco. Power Point.

QUINTASI, Melquiades (Sistematización).

2011 Guía exploratoria para la construcción de currículos interculturales en la Educación Básica regular. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. CEPROSI. Documento de trabajo.

RENGIFO, Grimaldo.

2005 A mí me gusta hacer Chacra. Ser Wawa en los Andes. PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

RENGIFO, Grimaldo.

2008 Educación y diversidad cultural. Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi. Mayo.

TUBINO, Fidel.

2004 Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

TUBINO, Fidel.

2009 No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Año 5, Nº5, Vol. 4: 1-13. Disponible en:
http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf

ZEICHNER, Kennett. M.

El maestro como profesional reflexivo. <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo>