



IMAGEN: PxHere

# Los aprendizajes de los niños rurales en grupos multiedad y su uso en la experiencia escolar multigrado

Patricia Ames Ramello

## Introducción

El trabajo de investigación en escuelas rurales con frecuencia nos ha confrontado con la extendida idea, entre maestros y funcionarios, de que los niños y niñas rurales tienen limitadas oportunidades de aprendizaje por fuera de la escuela. Esta idea no se sostiene si se examinan detenidamente las actividades de niños y niñas. Las experiencias de aprendizaje de los niños rurales están profundamente vinculadas a las actividades domésticas y productivas que llevan a cabo como parte de su participación como miembros activos de sus familias. Estas experiencias sin embargo suelen ser ignoradas, a pesar de que encierran claves importantes para lograr un mejor aprendizaje en la escuela. En este artículo quiero resaltar algunas de las características del aprendizaje que he podido identificar a través de un estudio etnográfico entre niños rurales ribereños de la Amazonía peruana. Me interesa resaltar un rasgo en particular, el aprendizaje en grupo de edades mixtas o multiedad, en tanto este tiene una importancia fundamental para el tipo de experiencia escolar más común en las zonas rurales: la escuela multigrado, aquella en la que un docente atiende a dos o más grados a la vez (Little, 2006).

Tras presentar las aproximaciones conceptuales y metodológicas que orientan el estudio, el artículo presenta en una primera parte las experiencias de aprendizaje de niños y niñas rurales, se enfoca luego en los grupos de edades mixtas y sus actividades, para finalmente discutir en una tercera parte las implicancias que todo ello tiene para la enseñanza y el aprendizaje en el aula multigrado.

## Aproximación conceptual

Parto de una comprensión del aprendizaje como una práctica socialmente situada, que involucra una participación progresiva del aprendiz en las prácticas culturales de su comunidad (Lave; Wegner, 1991; Rogoff, 1990), aproximación que se ha usado fructíferamente en otros contextos latinoamericanos (Padawer; Enriz, 2009; Paradise; Rogoff, 2009). Asimismo, se reconoce a los niños como actores sociales y agentes activos de su propio desarrollo, en línea con las corrientes actuales de la nueva sociología y la antropología de la infancia (James; Prout, 1997; Cohn, 2000). Se toma en cuenta también que en las sociedades rurales latinoamericanas es frecuente que niños y niñas se socialicen en el mundo de los adultos, más que separados de dicho mundo, dado que los adultos realizan sus actividades en la comunidad inmediata o en el hogar y los niños están a su alrededor en la mayor parte de dichas actividades (Gaskins; Paradise, 2009; Padawer; Enriz, 2009).

## Aproximación metodológica

La investigación fue realizada por la autora en un poblado ribereño de la Amazonia peruana. El estudio, de carácter etnográfico, involucró diversos métodos: un censo socio-demográfico; visitas a las familias; observación participante de la vida cotidiana;

entrevistas (formales e informales) con los padres, madres, niños, niñas y maestros; y observación del aula, la mayoría aplicados a lo largo de un período inicial de siete meses de residencia en el poblado, con visitas más cortas a lo largo de los 4 años siguientes. Tras un primer contacto con todas las familias, se focalizó en la observación cercana y en entrevistas de nueve hogares. Al seleccionar los hogares, se consideraron diferentes criterios (tipo y tamaño de la familia, nivel educativo y edad de los cuidadores, nivel socioeconómico, ubicación de la vivienda y relación de parentesco con el cuidador principal) para acercarse a las diversas situaciones familiares presentes en el caserío. Los niños tenían entre 6 y 12 años, si bien pude observar a hermanos mayores y menores. Se incluyó un número similar de ambos géneros (6 niñas y 9 niños).

## El contexto de estudio

En el Perú, 75% de las escuelas primarias son rurales, y aproximadamente la mitad de ellas son multigrado (Defensoría del Pueblo, 2016), aunque este porcentaje es mayor en algunas regiones. Es el caso de la región de Ucayali, la segunda más grande de la Amazonía peruana, donde el 85% de sus escuelas primarias son multigrado, y donde se ubica San Antonio, el lugar donde se realizó el estudio. San Antonio es un poblado rural a orillas del río Ucayali. Su población (304 habitantes) es mestiza ribereña, es decir, desciende de pueblos indígenas mezclados a lo largo de décadas con población no indígena. Los habitantes de San Antonio viven de la pesca, la agricultura y la crianza de animales menores. Parte de su producción se dirige al autoconsumo, y otra parte se vende en el mercado de la capital de la región, especialmente la pesca. Disponen de un puesto de salud, escuela inicial, primaria multigrado (con tres maestros para atender seis grados) y secundaria, pero no hay servicios de electricidad, agua potable o desagüe.

## Los aprendizajes de los niños y niñas en la familia y la comunidad

Una mirada a las actividades de niños y niñas en San Antonio y a la forma en que aprenden a hacerlas indica cuatro características centrales del aprendizaje en el hogar: el desarrollo de un sentido de autonomía y responsabilidad, la importancia de la observación, la práctica como un medio de desarrollo de destrezas, y la naturaleza multi-edad del proceso de aprendizaje. La primera parte de esta sección se enfoca en los primeros tres elementos y el cuarto se explora en la segunda sección.

## Los roles de los niños y las formas de aprender en el hogar

Los niños y niñas de San Antonio desempeñan varias tareas en el hogar y la comunidad para apoyar el trabajo doméstico y productivo. Su trabajo no es solo una ayuda para la supervivencia de la familia, sino también una manera de llegar a dominar destrezas domésticas, agrícolas o de pesca en preparación para volverse sujetos productivos. En este sentido, la vida de los niños de San Antonio es similar a la de muchos otros niños

en las comunidades rurales del Perú. La literatura sobre la socialización infantil en los Andes (Ames, 2013) ha mostrado que los niños son parte de unidades productivas (sus hogares) y están involucrados en actividades productivas y domésticas desde una edad muy temprana, como en otras partes del continente (Padawer; Enriz, 2009).

¿Cuáles son las actividades que los niños llevan a cabo? Las niñas y los niños ayudan casi igualmente en los deberes domésticos acarreando agua del río y leña para la cocina, cuidando y alimentando pequeños animales domésticos (pollos, gallinas, cerdos), lavando platos, haciendo recados y pequeñas compras, barriendo la casa, llevando cosas de y hacia el puerto y cuidando a sus hermanos menores. También participan en la agricultura (deshierbe, apoyo en actividades de cosecha y siembra) y en la pesca (cargando el pescado, las redes y las herramientas; revisando las redes y pescando). Después de los 12 años, las actividades entre los niños y niñas se diferencian claramente de acuerdo a los patrones de género del trabajo entre adultos. Las niñas están más ocupadas con las actividades domésticas y la huerta, mientras que los niños pasan más tiempo en la agricultura y la pesca o haciendo y reparando herramientas para actividades productivas. A los 12 años, un niño usualmente conoce la mayor parte de las técnicas de pesca y agricultura (aunque la práctica de algunas de ellas esperará aún hasta que se vuelva lo suficientemente fuerte para llevarlas a cabo). Lo mismo pasa con las niñas, que son hábiles en muchas tareas domésticas y agrícolas llevadas a cabo por las mujeres.

Los padres y madres promueven el sentido de responsabilidad de los niños sobre sus tareas a través de estímulos verbales, pero también a través del castigo ante la irresponsabilidad. Los niños se dan cuenta desde una edad temprana que cada miembro de la familia juega un rol y tratan de satisfacer las expectativas de sus padres y las necesidades familiares. Tienen mucho tiempo libre para disfrutar cuando terminan de cumplir con sus responsabilidades y tareas. Durante su tiempo libre, pero también incluso al hacer estas tareas, los niños disfrutaban de gran libertad de movimiento dentro del caserío. También van fuera del pueblo a las áreas de cultivo al acompañar a los adultos o a sus hermanos mayores.

Estas responsabilidades y libertad de movimiento indican una gran autonomía en los niños y niñas, ya que no siempre están bajo la supervisión de sus padres u otros adultos, pero se cuidan entre ellos y se involucran en sus propias actividades, frecuentemente fuera del hogar. Esta autonomía y libertad de movimiento se ha señalado también para el caso de diversos pueblos en la amazonia brasilera y peruana (Tassinari; Codonho, 2015; Cohn, 2000; Anderson, 2015).

El movimiento libre o acompañado dentro o fuera del caserío también es importante como una forma de aprendizaje. Les permite a los niños observar su ambiente y conocerlo con gran precisión. Aprenden de los adultos o de otros niños no solo los nombres, usos y características de los árboles, plantas y animales, sino también la ubicación de las áreas de cultivo, a quién pertenecen, lo que ha sido cultivado el año anterior y el año actual, y algunas nociones de administración de los cultivos. Cada visita a las áreas de cultivo (chacras) implica que los niños y niñas trabajarán ayudando a sus

padres y aprendiendo de ellos cómo hacer diferentes tareas. Los niños mayores a veces acompañan a sus padres cuando van de pesca y aprenden de ellos diversas técnicas. En su relación con su ambiente y al ayudar a sus padres, los niños y niñas desarrollan un sentido muy profundo de observación. Siempre están comentando si el nivel del río está alto o bajo, si lloverá, cuánto han crecido los cultivos etc. La observación ambiental es promovida por los adultos que siempre están preocupados por (y hablando de) diversos indicadores ambientales relevantes para sus actividades productivas y diarias.

La observación es también una manera directa de aprendizaje al interactuar con otros y se complementa con la práctica. Por ejemplo, cuando los niños se explican juegos entre sí, más que explicar los pasos verbalmente, un niño muestra cada paso al otro, que trata de repetirlo después de observarlo. La observación también parece ser una estrategia de aprendizaje central cuando los padres enseñan a sus hijos:

Un grupo de niños trata de ayudar a Oddy a desenredar el hilo utilizado para reparar las redes. Edu (9) lo hace mejor, y le pregunto:

Patricia: ¿Quién te enseñó?

Edu: Nadie, (aprendí) solo mirando como lo hace mi papá.

(Notas de campo, casa de Rosa)

La observación, entonces, se vuelve una manera fundamental de aprender. Cuando fui aprendiz en diversas situaciones, los adultos y los niños me enseñaron más con ejemplos prácticos que con explicación explícita. El adulto o el niño más experimentado lleva a cabo toda la actividad y el aprendiz debe observar y practicar los pasos demostrados por el instructor. Los adultos y los niños pueden hacer el recuento de los pasos para algunos procedimientos (por ejemplo, preparar una medicina con hierbas, plantar maíz) cuando se les pide hacerlo. Sin embargo, en el proceso de enseñanza, hay más énfasis en practicar los distintos pasos, y las instrucciones verbales específicas se brindan en relación con cada paso solo cuando es necesario (como “haz esto” o “hazlo así”, seguido por ejemplos prácticos), en vez de una explicación del procedimiento completo. El instructor puede corregir al aprendiz mostrándole la manera correcta de hacer la tarea, pero sin sancionar errores.

Se espera que los niños aprendan progresivamente, y se les encarga labores más difíciles cuando dominan los pasos previos. Esto sugiere una estrategia de andamiaje para impulsar el aprendizaje. Los niños se sienten orgullosos cuando se vuelven competentes en las actividades que se les requieren y construyen un fuerte sentido de logro y competencia en estas destrezas (una experiencia más elusiva en la escuela). Esto a su vez impulsa su sentido de autonomía como aprendices.

El aprendizaje a través de la práctica también se ejemplifica por el uso común de hacer pequeñas herramientas para los niños, siguiendo el modelo de las verdaderas herramientas de trabajo, con las que pueden jugar y trabajar: se hacen pequeños remos para los niños, por ejemplo, para que puedan aprender y practicar en una canoa, una destreza que muchos niños ya han adquirido a los 6 años. Aunque no hay pequeños machetes, una herramienta central para casi todas las actividades, los niños de 6 años también pueden manejarlos con soltura.

Las formas de aprender en el hogar entonces aparecen guiadas por la observación, la práctica y un sentido de responsabilidad y autonomía al llevar a cabo actividades domésticas y productivas. Una cuarta característica se desarrolla a continuación, especialmente importante por sus beneficios potenciales para aulas multigrado.

## Grupos de edades mixtas: cuidado, juego y aprendizaje

Un rasgo importante del hogar rural como ambiente de aprendizaje es su naturaleza multi-edad. Esto es observable no solo al interior de los hogares, sino también en los grupos que los niños establecen fuera del hogar como parte de sus actividades diarias.

De hecho, los ambientes domésticos de los niños se caracterizan por la interacción con varias personas, adultos y niños. Esto se debe al tamaño (74% de las familias tienen entre cuatro y ocho miembros) y el tipo de familias en San Antonio – predominantemente familias nucleares (26), pero con un alto número de familias extendidas (24). También se debe al tipo de asentamiento, donde las familias emparentadas tienden a agruparse en viviendas contiguas o cercanas de modo que interactúan con frecuencia entre ellas. El tamaño de la familia tiene varias implicaciones para el contexto educativo de los niños: una familia grande puede implicar una intensa interacción entre varios miembros de diferentes edades; aunque también puede implicar menos atención directa de los adultos, pues sus padres deben responder a las necesidades de varios niños a la vez.

En contraste, en las familias pequeñas los padres tienen más tiempo para atender a los niños. Las familias grandes, no obstante, implican la presencia de hermanos mayores que pueden estar a cargo de los niños más pequeños, dándoles atención y apoyo. La interacción con miembros de diferentes grupos de edad también es estimulada por las familias interrelacionadas que viven en el caserío (abuelos, tíos, tías etc.). La mayor parte del tiempo, entonces, niños y niñas interactúan con parientes de diferentes edades.

En las diversas actividades de aprendizaje que pudieron observarse en el hogar, hay que resaltar que estas se caracterizaban por brindar un propósito claro para la actividad y que esta tenía un sentido para los niños. Si bien los niños solían realizar sólo una acción en medio de varias otras, recibían el apoyo necesario de los adultos en las otras acciones requeridas o para guiarlos hasta que su aprendizaje se complete.

Niños y niñas, sin embargo, no pasan todo su tiempo dentro del hogar y en compañía de adultos. Gran parte de su tiempo están fuera del hogar en compañía de otros niños. Los hermanos y los grupos de pares son un importante agente socializador en las comunidades rurales de América Latina (Maynard; Tovote, 2010). Los niños de San Antonio comparten su tiempo con sus hermanos, pero también con otros niños que son parientes y/o vecinos.

Así, pasan varias horas al día en grupos donde las edades van desde 3 a 12 años, ya que los mayores usualmente acompañan a sus hermanos menores. Los grupos de edades y géneros mixtos, entonces, son parte de la experiencia diaria de los niños y niñas de San Antonio. Las relaciones entre niños y niñas de un rango amplio de edad son usualmente muy buenas. Los niños y niñas mayores son muy pacientes y afectivos con los menores,

adaptando sus juegos a las diversas edades presentes en el grupo, aunque también son voces de autoridad. Pueden dar órdenes e instrucciones a los niños más pequeños, que tienden a ser obedientes con sus hermanos mayores. Niños y niñas juegan una variedad de juegos juntos, desde deportes (voley, fútbol) a juegos locales (tapitas, saltar liga, palmadas, hilos), juegos que imitan la vida (la tiendecita, la escuela) y juegos inventados; y se muestran muy imaginativos, siempre se inventan nuevas maneras de jugar y usan cualquier objeto para el juego (troncos, botellas, canoas, barro etc.).

El juego es una actividad común y frecuente entre los niños, no la llevan a cabo sólo en momentos particulares, sino también en medio de sus labores. Cuando van de pesca o a cargar agua, debido a que lo hacen con otros niños, aprovechan para jugar un poco o hacer el trabajo mientras juegan. Los adultos son permisivos con el juego de los niños y lo consideran una actividad natural para ellos.

Aunque importante, el juego no es la única actividad en la que los grupos de edades mixtas participan. Entre hermanos y parientes, cuidarse es una actividad regular (por ejemplo, vestir a una niña, bañar a un niño, alimentar a un hermano menor). A través del juego y el cuidado, los niños también aprenden de ellos mismos. Al bañarse en el río, por ejemplo, observaba como Sandy (6 años) le enseñaba a nadar a Melina (4). En otra ocasión, un grupo de niños varones pescaban en el lago y se enseñaban lo que sabían sobre pesca mientras estaban juntos. Al ayudar a su madre con la cocina, un niño mayor le muestra a uno menor cómo hacer ciertas tareas. Los niños también disfrutan enseñarles a los bebés nuevas palabras e identifican los progresos en el desarrollo de su lenguaje oral. Los niños mayores a veces juegan con los menores a la escuela, como Paula (10) hace con sus hermanas menores (6 y 4). Al hacer la tarea escolar, los niños reciben ayuda no solo de sus madres, sino también de sus hermanos mayores.

Los niños y niñas de San Antonio, entonces, tienen muchas experiencias de juego, aprendizaje y trabajo en lo que llamo grupos de edades mixtas. En relación ya sea con adultos o con otros niños, la naturaleza multi-edad de la interacción parece ser esencial para el proceso de aprendizaje. Un tipo de estrategia de andamiaje, en la cual la persona mayor ayuda al niño progresivamente a dominar la actividad, es usada no solo por padres, sino también por niños mayores en grupos multi-edad. Los niños también aprenden cómo interactuar entre sí a pesar de las diferencias de edad y no solo con niños de la misma edad, ya que pasan una gran cantidad de tiempo en grupos de edades mixtas y desarrollan capacidades socioafectivas para relacionarse con niños de diversas edades. Al hacer esto, desarrollan un fuerte sentido de la responsabilidad y el cuidado del otro; comparten su conocimiento y sus actividades, y aprenden del otro. Esta puede resultar una experiencia valiosa cuando los niños asisten a un aula multigrado, como es el caso en San Antonio.

## Discusión: implicancias para el aprendizaje en aulas multigrado

En el aula multigrado, los niños de diferentes edades y grados estudian juntos. Sostengo que su experiencia previa en grupos de edades mixtos podría ser un recurso para ellos mismos y para sus maestros.

En el hogar y la escuela, el aprendizaje es progresivo. En el hogar, no obstante, no hay separación física estricta entre grupos de edad, como la hay en la escuela. Por el contrario, la interacción entre grupos de edad (adultos-niños o niños mayores-menores) es lo que hace posible el aprendizaje.

De hecho, los niños y niñas de San Antonio usaban su experiencia en grupos de edades mixtas espontáneamente para lidiar con los requerimientos del trabajo escolar, trayendo a la escuela sus propios saberes organizativos y estrategias de aprendizaje. En el aula, los niños interactuaban entre sí, sin importar los grados y las edades, para recibir apoyo en las tareas escolares de sus primos y hermanos o simplemente para observar como se hacían. Algunos docentes controlaban de modo más estricto los movimientos y la conversación de los niños, lo cual limitaba la interacción entre ellos y su posibilidad de recibir ayuda de otros niños. Otros docentes, sin embargo, eran más flexibles y permitían a los niños moverse por el aula y obtener ayuda.

La experiencia de la interacción multi-edad que los niños traen a la escuela, así como las habilidades que desarrollan en ella, son de especial importancia para las aulas multigrado. Los maestros podrían usarlas en actividades comunes en grupos multi-edad: organizar por ejemplo a los estudiantes para realizar actividades sin el apoyo directo del maestro, pero con su involucramiento cercano en algún punto. Los niños mayores o más hábiles podrían ayudar a los niños menores en su aprendizaje, reforzando su propio aprendizaje en el proceso. La literatura sobre estrategias de enseñanza multigrado ha mostrado que el aprendizaje entre pares es una herramienta exitosa para las aulas multigrado (Collingwood, 1991; Thomas; Shaw, 1992; Boix 2011). Incluso en el contexto de aulas monogrado, diversos paradigmas de aprendizaje (como el constructivismo social) han enfatizado que el aprendizaje no es una actividad aislada, sino un proceso social en el que la interacción con otros niños, así como con el maestro, ayuda al aprendizaje individual.

Observar el aprendizaje extraescolar muestra que algunas destrezas pueden ser aprendidas a través de una relación más interactiva entre los niños. Es más, como hemos visto, estos modos alternativos de enseñanza extra-escolares brindan recursos para que los niños cumplan los requerimientos escolares. Esto merece ser tomado en cuenta en la escuela, especialmente si hay un grupo multi-edad en la misma aula. Asimismo, nos recuerda que el aprendizaje tiene lugar de diversas maneras y no sólo en la diada adulto-niño, sino, con mucha frecuencia, en las interacciones entre los propios niños, como se ha documentado alrededor del mundo (Maynard; Tovote, 2010; Szulc, 2013).

## Conclusión

La evidencia que se ha producido a lo largo del estudio nos muestra que el aprendizaje de los niños y niñas de San Antonio se basa en un acercamiento participativo y contextualizado, en el cual los niños aprenden a través de la práctica, la observación y la participación en la propia actividad. Asimismo, vemos que los grupos de edades mixtas son parte de la experiencia infantil cotidiana, involucrando juego, trabajo y aprendizaje entre los miembros del grupo.

Hemos señalado también que niños y niñas llevan sus variadas formas de aprender al aula y sacan provecho de ellas para enfrentar el trabajo escolar: en su tránsito de un espacio a otro, niños y niñas usan todas sus estrategias para desarrollar sus aprendizajes, mostrando las fronteras porosas entre los mundos de la escuela y la vida cotidiana. La respuesta flexible de algunos maestros facilita este proceso mientras que, en otros casos, prima la idea del trabajo individual y se interrumpen estas estrategias. En ambos casos, sin embargo, son los niños quienes hacen uso de sus recursos, pero estos pasan desapercibidos en gran medida para los docentes.

Sin embargo, la experiencia previa en grupos de edades mixtas podría ser un recurso para los maestros y para las experiencias formativas en estas aulas, ya que permite implementar estrategias como grupos de estudiantes a cargo de un monitor (estudiante más experimentado), actividades sin apoyo directo del docente, estrategias de aprendizaje entre pares etc.

Los niños y niñas se revelan así, como fuente y agentes de aprendizaje para otros niños y niñas. Y el contexto rural aparece como fuente de estrategias y formas de aprendizaje que pueden enriquecer el trabajo escolar, rompiendo así con la frecuente imagen que insiste en sus carencias. Observar más de cerca el contexto educativo extra-escolar puede brindar más y mejores pistas para continuar mejorando el aprendizaje escolar y reconocer el rol activo que juegan los niños en él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. **Las infancias diversas**. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía. Lima: UNICEF, 2016.

AMES, P. Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. **Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos**, v.42, n.3, p. 389-409, 2013.

BOIX, R. ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 15, n. 2, p. 13-23, 2011.

COLLINGWOOD, I. **Multiclass teaching in primary schools: a handbook for teachers in the Pacific**. Apia, Western Samoa: UNESCO Office for the Pacific States, 1991.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropología**, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. **Una aproximación a la gestión de la escuela primaria multigrado de ámbitos rurales**: Recomendaciones para su fortalecimiento. Informe 016-2016 DP/AAE. Lima: Defensoría del Pueblo.

GASKINS, S.; PARADISE, R. Learning through observation in daily life. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood**. Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 85-117.

LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITTLE, A. **Education for all and multigrade teaching:** Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer, 2006.

MAYNARD, A.; TOVOTE, K. Learning from other children. In: LANCY, D. F.; GASKINS, S.; BOCK, J. (Eds.). **The anthropology of learning in childhood.** Lanham: Alta-Mira Press, 2010, p. 181-205.

PADAWER, A.; ENRIZ, N. Experiencias formativas en la infancia rural Mbyá-Guaraní. **Avá**, n.15, p. 315-332, 2009.

PARADISE, R.; B. ROGOFF. Side by side: Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking:** Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

TASSINARI, A.; CODONHO, C. G. Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. **Anthropologica, Departamento de Ciencias Sociales**, v. 33, n. 35, p.175-203, 2015.

THOMAS, C.; SHAW, C. **Issues in the development of multigrade schools.** World Bank Technical Paper Number 172. Washington DC: World Bank, 1992.

SZULC, A. “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. **Boletín de Antropología y Educación**, n. 6, p. 37-43, 2013.

## RESUMEN

A partir de un estudio etnográfico en la Amazonia peruana, que observa en detalle un conjunto de familias rurales con niños de diversas edades, se identifican cuatro características centrales del aprendizaje en el hogar: el desarrollo de un sentido de autonomía y responsabilidad, la importancia de la observación, la práctica como un medio de desarrollo de destrezas, y la naturaleza multi-edad del proceso de aprendizaje. Se resalta en particular la experiencia de niños y niñas rurales en grupos de edades mixtos, donde estos se revelan como fuente y agentes de aprendizaje para otros niños y niñas. El artículo discute cómo esta experiencia constituye un recurso para la situación escolar más frecuente en zonas rurales: la escuela multigrado, donde niños de diversos grados comparten el aula a cargo de un solo maestro.

**Palabras clave:** educación rural, multiedad, multigrado, Amazonia.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 06/02/2018

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 05/04/2018



### **Patricia Ames Ramello**

Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres. Es profesora investigadora de la especialidad de Antropología, en el Departamento de Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) e investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos. Coordinadora del grupo EVE – Edades de la Vida y Educación, de la PUCP.

**E-mail:** pames@pucp.edu.pe