

AprenDes:

Una experiencia replicable en la educación rural peruana

Jaime Niño Díez

Director del Proyecto AprenDes

Con el apoyo de la cooperación internacional del Gobierno de los Estados Unidos al Gobierno del Perú (Ministerio de Educación), a través de su agencia USAID, el Proyecto AprenDes ha sido, durante los últimos tres años, una experiencia peruana de escuelas activas para mejorar los aprendizajes de niñas y niños de la educación primaria rural del país, acompañada del fortalecimiento de la autonomía escolar a través del apoyo a la descentralización educativa que se adelanta. Esta estrategia pedagógica e institucional se ha aplicado en 140 escuelas de la Región San Martín y este año se extenderá a 55 más y se irradiará a otras 84. Adicionalmente, desde el año pasado se inició también en 45 instituciones educativas de Ucayali y este año se extenderá a otras 35.

AprenDes, operado técnicamente por la Academia para el Desarrollo de la Educación (AED), se ha propuesto articular la transformación de las prácticas pedagógicas en el corazón de la escuela, en el aula, con las innovaciones en descentralización de la educación, para conseguir elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por eso, una característica esencial de AprenDes es la integración entre calidad de la educación y descentralización educativa.

La Propuesta de AprenDes es integral pues no se centra solamente

en uno o dos elementos del proceso de aprendizaje sino que los incluye a todos:

- a los diferentes actores: alumnos, maestros, padres de familia, comunidad y autoridades;
- a los materiales educativos: textos, cartillas, guías, manuales y módulos, en general;

- a la organización adecuada del aula; y
- a la gestión escolar, pedagógica e institucional.

■ Protagonista de su propio aprendizaje

En efecto y en forma muy resumida, esta propuesta se centra en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje. A partir de alcanzar la comprensión lectora que corresponde al primero y al inicio del segundo grado, las guías de autoaprendizaje con las que trabajan los niños de 2° a 6° grado en grupos cooperativos de dos a cuatro estudiantes, se convierten en las herramientas centrales del trabajo responsable y autónomo de los alumnos.

Los estudiantes asumen ahora su rol como artífices de su proceso de aprendizaje a través de la indagación, apoyados en las guías, orientados por el maestro, motivados por el trabajo cooperativo con sus compañeros y respaldados en la organización del aula por grados, grupos de estudio y sectores de recursos de acuerdo a las áreas de conocimientos, a los cuales acceden durante sus aprendizajes.

■ El maestro factor clave del cambio

De otro lado, el maestro cambia su rol. De "dictar clase" en un proceso de enseñanza y aprendizaje repetitivo y memorístico, y en una rela-



Los Maestros, mediante la formación en talleres, su participación en grupos de interaprendizaje para intercambiar conocimientos y prácticas y el acompañamiento pedagógico sistemático que hace a pie de aula un facilitador (otro maestro local previamente entrenado), cambia sus estrategias y actitudes tradicionales de enseñanza.





ción frontal y muchas veces autoritaria frente a un grupo pasivo de niños, pasa a ser un verdadero promotor y orientador del trabajo activo de sus alumnos.

Este nuevo rol le permite además, gracias a las Guías de Autoaprendizaje, atender varios grados simultáneamente en su labor en el aula, pues mientras acompaña a uno de ellos los otros avanzan con sus materiales. Esto es especialmente valioso para nuestra educación porque en la zona rural del país, donde vive 1 de cada 3 niños peruanos y donde se encuentra 1 de cada 2 escuelas primarias, éstas son en un 90% —más de 12 mil— multigrado, esto es, que un maestro enseña simultáneamente a dos o más grados e incluso que un solo maestro atiende todos los grados, como ocurre en la inmensa mayoría, llamadas por eso unidocentes.

Los Maestros, mediante la formación en talleres, su participación en grupos de interaprendizaje

para intercambiar conocimientos y prácticas y el acompañamiento pedagógico sistemático que hace a pie de aula un facilitador (otro maestro local previamente entrenado), cambia sus estrategias y actitudes tradicionales de enseñanza, al aminorarse su temor al cambio y elevarse su autoestima profesional y personal. El docente reconoce así la atención especial que se requiere para obtener la incorporación de todos los niños a un nivel suficiente o avanzado de aprendizaje y evitar el abandono escolar.

■ La comunidad y la familia ingresan al aula

Igualmente, vincular a los padres de familia y a la comunidad local a las actividades educativas de la escuela, ha sido también decisivo para elevar los aprendizajes de niñas y niños y fortalecer sus valores.

No sólo invitarlos a colaborar en el hogar sino también, durante sus ratos libres, en el trabajo de aula,

apoyando el estudio de sus hijos, elaborando material para los sectores de recursos y examinando las guías de autoaprendizaje para proponer su enriquecimiento con tradiciones, costumbres, saberes locales y en general, con contenidos cotidianos de la vida familiar y comunitaria, ha involucrado cada vez más a los padres con la educación de sus hijos y ha sensibilizado y compenetrado más a la comunidad con la escuela, identificándose unos y otros con su propuesta educativa y apropiándose de ella.

Aunque en las guías de autoaprendizaje, los contenidos son de origen universal y científico y se enmarcan plenamente en el Diseño Curricular Nacional (DCN) y en la Ley General de Educación, el proyecto se propuso buscar una clara interacción, como dimensión de la calidad de la educación, entre la pertinencia de los contenidos y su identidad con la cultura y los saberes locales, para generar decisiones educativas con un alto grado de compromiso en los maestros, los estudiantes, sus padres de familia y la comunidad local.

Cuando los padres y la comunidad observan los progresos significativos de niñas y niños, valoran más la educación, el esfuerzo de los estudiantes, la labor del maestro y su propia participación, elevándose la autoestima de todos, asumiendo una actitud más propositiva y mayores responsabilidades con el desarrollo de la proyección educativa, cultural y social de la escuela.

■ La organización en la escuela

El Consejo Educativo Institucional (CONEI),¹ como órgano de la gestión integral, pedagógica e institu-

cional de la escuela, viene afianzándose en las instituciones educativas del proyecto mediante el desarrollo de las actividades de su Plan Anual de Trabajo (PAT), que le permite a todos identificar y comprender la situación educativa de la escuela y participar en ella con un fuerte sentido de identidad, pertenencia y continuidad de esfuerzos con sentido estratégico, básico para asegurar la sostenibilidad del cambio educativo que propone su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y que promueve AprendeS, con lo cual se fortalece, además, la democracia escolar y se amplía la autonomía de la escuela.

Los niños igualmente, tienen también su propia organización en el Municipio Escolar (ME) que cuenta con el apoyo de maestros, padres y comunidad pues desarrollan valores fundamentales de ciudadanía y vida democrática, una capacidad de intervención y de solidaridad muy grande en su propio proceso de formación y además, aportan en forma creciente a la valoración local de la educación y consiguientemente a las relaciones cada vez más estrechas entre escuela-comunidad-escuela.

Estas prácticas que involucran integralmente la vida de la escuela rural pero que parten de la organización e interacción pedagógica en el aula, guiadas por las metodologías activas de aprendizaje, generan una dinámica tal en la institución escolar que impacta la organización de la educación en el nivel muni-

¹ En el CONEI participan el director, docentes, estudiantes, madres, padres y la comunidad.



Al iniciarse AprendeS en el 2004, sólo el 5% de ellos lograba el nivel esperado para 1º, 3º y 6º grados, mientras que al final del 2006 lo conseguía el 16%, porcentaje ampliamente superior al inicial.



pal y de allí a los otros niveles de la gestión educativa, provincial, regional y nacional, con demandas por la descentralización de las decisiones y de los recursos y la modernización administrativa para que sirvan a los intereses de la comunidad educativa escolar, a la cobertura y permanencia de todos los niños y niñas en la

escuela, a la pertinencia y calidad de los aprendizajes y al despliegue de la autonomía institucional de la escuela.

El cambio desde la escuela al país es indispensable, por tanto, que el proceso de descentralización educativa que se ha proyectado en el país, se articule en favor de los cambios en las instituciones educativas. Ello demanda que los niveles institucionales del sector los prioricen y coadyuven con políticas que garanticen la provisión de infraestructura y recursos básicos, verdaderas acciones orientadas a la formación inicial y continua de docentes, la reducción sustancial de la repitencia y el abandono escolar y el logro de avances reales de los niños en sus aprendizajes, para que no se frustren los esfuerzos institucionales de mejoramiento.

Por eso el Proyecto ha concertado su trabajo con las autoridades del Gobierno Regional, de la Dirección Regional de Educación y de las unidades de gestión local (UGEL), en el marco de las políticas regio-



nales de mediano y largo plazo priorizadas en el Proyecto Educativo Regional (PER) y articuladas con el Proyecto Educativo Nacional (PEN). A su vez, en lo nacional ha coordinado con el Consejo Nacional de Educación el apoyo a sus planes de trabajo y a diferentes estudios como el Mapa de Competencias entre las diferentes instancias de gestión, y con el Ministerio de Educación, su colaboración con el Plan de Municipalización y con el estudio de la Reestructuración de los Órganos Intermedios de Gestión, al tiempo que ha orientado sus esfuerzos a la aplicación del Diseño Curricular Nacional, en cuanto a los desempeños observables, capacidades y competencias que deben alcanzar los niños y niñas en la educación primaria.

En ese contexto, Aprender ha colaborado en el desarrollo y fortalecimiento de capacidades locales para el diseño y funcionamiento de Redes de Instituciones Educativas en el nivel distrital, la planeación de la formación en servicio de docentes, la organización y afianzamiento del Consejo Participativo Regional (COPARE) y los Consejos Participativos Locales, la planificación operativa y los presupuestos participativos, el diseño de sistemas de información para la gestión educativa, la adopción de un nuevo modelo de gestión, y la propia formulación del PER y de los Proyectos Educativos Locales y del Plan de Desarrollo Educativo de Mediano Plazo 2007-2011.

Resultados de un trabajo integral no deben sorprendernos, entonces, los resultados importantes que comienza a mostrar este Proyecto en el rendimiento de los estudian-



tes, entre los cuales se destacan los alcanzados en la comprensión lectora de los niños y niñas.

Al iniciarse Aprender en el 2004, sólo el 5% de ellos lograba el ni-

vel esperado para 1°, 3° y 6° grados, mientras que al final del 2006 lo conseguía el 16%, porcentaje ampliamente superior al inicial. Por otra parte, en la Evaluación Nacional del Ministerio de Educación del 2004, solo el 2,3% de los estudiantes de 6° grado que finalizaban la educación primaria en la zona rural del país, obtenía esas capacidades en el mismo nivel, mientras que en Aprender en el 2006, tres años después de iniciado, ya las conseguía el 13%.

Pero es quizás más interesante observar también estos progresos desde el otro extremo, desde el caso de los estudiantes que no obtienen siquiera un nivel básico en estas capacidades. Así, al iniciar Aprender, el 58% de los alumnos no las conseguían y tres años después esta proporción se redujo al 25%, lo que es también un avance muy significativo que muestra la dinámica de estos cambios hacia arriba, hacia los niveles superiores en la escala de dominio de esas competencias, removiéndose el atraso educativo ■



Los estudiantes que no obtienen siquiera un nivel básico en estas capacidades. Así, al iniciar Aprender, el 58% de los alumnos no las conseguían y tres años después esta proporción se redujo al 25%.

