

Escuelas Amigas de las niñas y niños



UNA ESCUELA PARA APRENDER CON ALEGRÍA



Canada 

unicef 
para cada niño y niña

Olga Isaza / Representante a.i.

Daniel Contreras / Representante Adjunto a.i.

Autor:

Yolanda Rojo Chávez/ Consultora

Revisión técnica:

Daniel Contreras. Especialista en Educación

Gisele Cuglievan. Oficial de Educación

Fernando Bolaños. Oficial de Educación

Coordinación de Publicación:

Ivette Arévalo. Consultora en Educación

Diseño y diagramación:

Rubén Colonia

Impresión:

Nombre y dirección de imprenta

Depósito legal:

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2017-12634

Primera edición

xxxxxx, 2018, Lima - Perú

Tiraje: 1000 ejemplares

Publicación hecha por la oficina de UNICEF de Perú con colaboración técnica y financiamiento del Gobierno de Canadá.

Nuestro especial agradecimiento a:

A los y las directores (as), las y los docentes, madres y padres de familia, niños y niñas de las Instituciones Educativas.

A los equipos de Escuelas Amigas de Río Santiago, Amazonas; Turpo, Apurímac; Huanta, Ayacucho; Coronel Portillo, Ucayali.

A los acompañantes pedagógicos de Escuelas Amigas: Amazonas; Humberto Sharut, María Cristina Mashingat, Rolando Antonsait, Rufino Calvo, Wico Flores Dávila. Apurímac; Lázaro Allca Rojas, Máximo Medina Salazar, Roberto Quintana Sánchez, Ruth Florisa Arias. Ayacucho; Donisia Oré Navarro, Justina Cabrera Vega, Maribel Reyes Chávez, Nilton Nemías Gómez Yale. Cuzco; Alain Rivero, Felicitas Ccahuana, Isaias Barreto del Castillo, Rufina Romero Melina, Valerio Huamán Huamán. Ucayali; Charles Sebastián Quinticuari Reyder, Gamaniel Monteluisa Romaina, Jorge García Camayo, Magdalena Samaniego Pérez, Nicolás Benigno Vicente, Verena Valera Rojas.

A los coordinadores de Escuelas Amigas: Amazonas; Bertha Año. Apurímac; Belisario Sánchez. Ayacucho; Mary Deisy Villar, Neofa Munaylla. Cusco; Miluska Mendoza

A los y las directores (as) y especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión local de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Ucayali.

Proyecto

“Mejorando la educación básica de niñas y niños de la Amazonía y el sur andino del Perú”





Índice

Presentación

I. Introducción

6

II. Marco conceptual del Enfoque de Escuelas Amigas

8

III. Recuento de la experiencia: Escuelas Amigas en contextos de diversidad

12

IV. Lecciones aprendidas

27

Bibliografía

30

Presentación



El proyecto “Mejorando la educación básica de niñas y niños de la Amazonía y el sur andino del Perú”, financiado por el gobierno de Canadá e implementado por UNICEF entre los años 2011-2016, tuvo como objetivo principal que los niños, especialmente niñas indígenas, de áreas rurales en los andes del sur y la Amazonía peruana, estén mejor preparados para entrar a la escuela secundaria y contribuir al desarrollo socioeconómico de sus comunidades.

Con esto asumimos el compromiso de contribuir para que el acceso a la educación se amplíe; que los servicios educativos mejoren su calidad y sean más pertinentes; y que se promuevan el desarrollo infantil y el aprendizaje temprano, en los niveles inicial ciclo II y primario de educación intercultural bilingüe. Modalidad educativa dirigida a niños y niñas más excluidos de las áreas rurales, mayoritariamente indígenas y con una primera lengua distinta al castellano, de escenarios andinos y amazónicos.

Decidimos implementar el proyecto en cinco regiones caracterizadas por altos niveles de pobreza –Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Ucayali–, una alta concentración de población indígena, una alta prevalencia de desnutrición crónica infantil y una generalizada carencia de servicios básicos de calidad, incluyendo salud, educación, agua y saneamiento.

En cada una de estas regiones, buscamos fortalecer y extender la intervención en Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), priorizando distritos municipales, con el fin de validar estrategias educativas, profundizar experiencias exitosas e innovadoras, producir material educativo diverso, mejorar la gestión descentralizada y participativa, y desarrollar modelos a ser replicados en otras regiones y distritos municipales, contribuyendo así en políticas públicas nacionales flexibles en atención a la diversidad sociocultural de nuestros territorios y de su población.

Nuestra estrategia fundamental consistió en el fortalecimiento de las capacidades de un conjunto amplio y estratégicamente distribuidos de agentes, tanto de los diversos niveles y sectores del Estado, en tanto garantes de derechos y de los servicios que permiten esa garantía; como la de la sociedad civil, organizaciones indígenas, campesinas y comunidades, en tanto titulares de derechos o representantes de los titulares.

Basamos el diseño e implementación del proyecto en la experiencia nacional e internacional con la que cuenta UNICEF en la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde horizontes de equidad. Combinamos estrategias que implican la incidencia en políticas públicas con intervenciones específicas a nivel local y regional. Al tiempo que capitalizamos procesos ya iniciados y desarrollados a nivel regional y nacional en las áreas del desarrollo infantil y la educación intercultural bilingüe.

El documento que aquí se desarrolla, presenta el marco teórico del enfoque de Escuelas Amigas como un aporte de UNICEF como institución para el cumplimiento pleno del derecho a la educación. Todo un camino recorrido y construido con todas y todos los actores de la comunidad educativa –niñas y niños, familias, comunidad, gestores, autoridades y funcionarios–, que forman parte de un legado que hoy queremos socializar y reflexionar en colectivo y en voz alta. Este legado –basado en balances de políticas educativas regionales y nacionales, seminarios, lecciones y recomendaciones de experiencias exitosas–, pertenece a todas y a todos, y nos propone consolidar los logros obtenidos y asumir con responsabilidad, esperanza y alegría, los retos y desafíos que supone la escuela que queremos para nuestras niñas y niños, ese lugar y tiempo que ellas y ellos merecen para desarrollarse plenamente. Es nuestro deseo que el mismo sea un aporte a la consolidación de una política de educación intercultural bilingüe más pertinente, inclusiva y equitativa, así como a la construcción de una sociedad más justa, democrática, solidaria e igualitaria.

1. Introducción



El enfoque de Escuelas Amigas (EA) representa un aporte integral para la escuela porque amplía la noción de calidad vigente en el sistema educativo.

Las finalidades, el sentido y la práctica de la EA aportan un conjunto de estándares e indicadores al sistema educativo en nuestro país. El enfoque y su implementación en escuelas de diverso contexto sociocultural, nos muestran buenas prácticas con relación al desarrollo curricular en el aula y la escuela; a los procesos de acompañamiento docente y su impacto en el desempeño pedagógico y los aprendizajes; a la gestión participativa en el contexto escolar; al logro de los compromisos de gestión escolar del sector para promover la calidad del servicio educativo (asistencia y permanencia, logro de aprendizajes, clima escolar democrático, etc.); a la elaboración compartida y la aplicación de los instrumentos de gestión escolar (visión y misión institucionales, PEI, PAT,); etc.

Un valor fundamental del enfoque de EA es aportar al el cierre de brechas educativas. Esfuerzos actuales como la creación de una Comisión Sectorial –RM 300-2017-, cuyo objetivo es elaborar la propuesta de atención educativa para la población del ámbito rural, se constituye en una oportunidad para que dicho enfoque se desarrolle en el país. Al respecto, la experiencia de EA, tanto en contextos urbanos como rurales, ofrece diversas rutas para articular diversas medidas sectoriales de desarrollo infantil con centralidad en la escuela.

A nivel regional y local, UNICEF junto con las DRE, UGEL, Gobiernos Regionales y locales, actores/as de la comunidad, familias, docentes, niñas y niños, ha desarrollado experiencias demostrativas en diversos contextos, lo que nos dice de la validez del enfoque para construir EA desde principios de flexibilidad, intersectorialidad y gestión participativa.

Dichas experiencias tanto en áreas urbanas populares como Ventanilla en Callao-Lima, como en contextos de diversidad cultural y lingüística ofrecen rutas diversas de la gestación y gestión educativa que pueden enriquecer y dialogar desde la evidencia con las medidas de política educativa para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia.

El documento que aquí se desarrolla, presenta el marco teórico del enfoque de Escuelas Amigas como un aporte de UNICEF como institución para el cumplimiento pleno del derecho a la educación. Luego, se expone el recuento de la experiencia de EA acompañado por UNICEF en nuestro país, y finalmente, se proponen lecciones aprendidas a partir de la reflexión de dicho proceso.

II Marco conceptual del Enfoque de Escuelas Amigas

UNICEF como organización asume el enfoque de Escuela Amiga como un medio para llevar el concepto de los Derechos de la Niñez al aula y a la gestión escolar. El marco de Escuela Amiga ha venido reconfigurándose desde que fue desarrollado por primera vez en 1997 en Tailandia (UNICEF, 2006).

El sentido del enfoque de Escuelas Amigas se nutre de los principios de un conjunto importante de normativa internacional y nacional.

El enfoque de Escuela Amiga, inspirada en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), tiene como finalidad garantizar una educación de calidad y el desarrollo integral de niñas y niños. Como tal, tiene algunas características que la definen:

- Las niñas y niños son el centro de la escuela y de la comunidad educativa.
- Las niñas y niños son sujetos de derechos y no solo estudiantes. Por tanto, la escuela, como comunidad de aprendizaje, se preocupa también por su salud, protección, seguridad, entre otros aspectos y las niñas y niños deben participar, de manera protagónica, en el conjunto de estos esfuerzos.
- Todas las niñas y niños tienen derecho de acceder a la escuela, sea cuales fueran sus características.
- La misión de la escuela se resignifica, amplía y fortalece, entendiendo que su misión pedagógica es indesligable de la promoción del cumplimiento de los derechos de la niñez.

Este enfoque responde a los cuatro principios de la CDN, es decir, al interés superior del niño, al principio de no discriminación, al derecho de supervivencia y desarrollo, y al reconocimiento y prevalencia de los puntos de vista de las niñas y los niños.

Por otro lado, el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), plantea la obligación de los estados de Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

En nuestro país, la Ley General de Educación N° 28044 promulgada el año 2003¹, estipula que la finalidad de la educación es la educación integral de los sujetos, y señala en su artículo 3°, la importancia de la participación de los actores educativos:

¹ En: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Artículo 3°.- La educación como derecho

La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

El enfoque de EA contribuye a la realización de los aprendizajes esperados en el perfil de egreso de las y los estudiantes de educación básica², tales como, afirmar su identidad, ejercer su ciudadanía, mostrar respeto y tolerancia a diversas creencias y cosmovisiones, comunicarse en su lengua originaria y en castellano como segunda lengua, desarrollar procesos autónomos de aprendizaje, entre otros.

El sentido de las EA se articula también a los resultados y objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2021 – PEN, cuando éste documento propone en su objetivo estratégico 2: estudiantes e instituciones logran aprendizajes pertinentes y de calidad.

UNICEF comprende el derecho a la educación desde los principios de equidad y desarrollo integral de la infancia. Por ello, impulsó junto con los actores educativos regionales y locales el enfoque de EA teniendo como marco normativo el anteriormente señalado.

Desde dicho horizonte, la implementación de EA tiene como finalidad aportar en políticas de Estado y sectoriales que permitan validar experiencias educativas que amplían los criterios de calidad de toda escuela, y en diversos contextos socioculturales.

¿Cuáles son las características de una Escuela Amiga?

La Escuela Amiga no solo es un lugar y un tiempo en el que se aprende, sino que junto a ello, garantiza el cumplimiento de derechos fundamentales que permiten el aprendizaje.

Una de las características del enfoque de EA es su flexibilidad. Construir una Escuela Amiga no significa la aplicación de un modelo pre establecido, sino más bien, el de un conjunto de principios que le otorgan sentido y que se configuran en el contexto sociocultural en el que se ofrece el servicio educativo. En coherencia con ello, sus principios se orientan a la gestión participativa, la atención integral, al reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, y a la creación de un ambiente acogedor, respetuoso, democrático y libre de toda forma de discriminación. El enfoque entonces, ofrece vías hacia la calidad en lugar de prescribir planes a copiar rigurosamente en todas las situaciones educativas (UNICEF, 2006).

Desde el concepto de EA, crear ambientes de aprendizaje amigables requiere de garantizar la integralidad del servicio educativo, de modo que se atiendan todas las condiciones para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, protectora, saludable y que tenga en el afecto y el reconocimiento, las bases de la práctica pedagógica. Sin el conjunto de todas esas condiciones, no es posible una EA. Ello implica la participación de todos los actores educativos y de una gestión intersectorial e intergubernamental articulada y eficiente.

² En: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/perfil-de-la-educacion-basica.pdf>

Dimensiones

Es así como, la definición de EA supone una concepción de calidad educativa que va más allá de lo tradicionalmente considerado como pedagógico. Para UNICEF, una Escuela Amiga responde a las diversas dimensiones del desarrollo infantil (UNICEF, 2009:3-4):

- Garantiza el proceso de transición de un nivel educativo a otro.
- Atiende la salud y bienestar como condición para el aprendizaje.
- Ofrece un ambiente y espacio seguro para aprender en un ambiente de reconocimiento, respeto y afecto.
- Construye un espacio y convivencia libre de toda forma de violencia y discriminación, que promueve relaciones y situaciones de igualdad entre niñas y niños para el mejor aprendizaje.
- Respeta los derechos del niño y la niña, y actúa siguiendo su interés superior.
- Desarrolla procesos pedagógicos centrados en la participación y protagonismo del niño y la niña.
- Garantiza la participación de niñas y niños en la organización y gobierno de la escuela.
- Provee ambientes acogedores en el que se garantiza la disposición de servicios y recursos adecuados y ecológicamente sostenibles, que apoyen las necesidades de la personalidad integral de todos y cada uno de las niñas y los niños.

El siguiente gráfico muestra el cumplimiento de un conjunto de derechos interdependientes en la vida de las niñas y niños desde el enfoque de EA.

Gráfico 1. Derechos interdependientes en la vida de las niñas y niños desde el enfoque de EA



Componentes

Concretar todas las dimensiones anteriormente señaladas en la experiencia escolar de niñas y niños, requiere de una gestión participativa en la que los diferentes actores educativos asumen diversas responsabilidades en el marco de una visión compartida de la escuela que se quiere.

Por ello, el enfoque de Escuelas Amigas propone desarrollar cinco componentes que pueden tomar nombres diversos, pero que involucra el cumplimiento de un conjunto de derechos interdependientes en la infancia.

El primer componente alude a la **inclusión**. Se orienta a garantizar la participación de todas las niñas y niños, especialmente de quienes son diferentes por características étnicas, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, de género y de capacidad.

El segundo componente corresponde con el logro **académico eficiente, pertinente y relevante** para las necesidades de las niñas y niños, para la vida, los conocimientos y prácticas que les permitan contribuir al desarrollo en su entorno sociocultural.

El tercer componente, es el que se orienta a garantizar una vida **saludable, segura, y protectora** del bienestar emocional, psicológico y físico de todas las niñas y niños.

El cuarto componente, promueve la **igualdad de género**, ofreciendo iguales oportunidades y transformando estereotipos y situaciones de discriminación entre niñas y niños.

Finalmente, el quinto componente tipifica a la EA, es la **participación** de todos los actores de la comunidad educativa –estudiantes, familias, comunidad- en todos los aspectos y procesos de la gestión institucional y pedagógica (UNICEF, 2006).

Estos cinco componentes se constituyen en condiciones necesarias e interdependientes para el éxito de las EA. Una escuela es amiga cuando se atienden todos sus componentes y su capacidad de ser amigable/acogedora/pertinente a las necesidades específicas de niñas y niños en el contexto socioeducativo en el que se desarrolla. Los componentes son interdependientes entre sí, y cada uno de ellos es optimizado por la acción de las demás.

Gráfico 2. Relación entre los principios de la CDN y los componentes de EA



Recuento de la experiencia: Escuelas Amigas en contextos de diversidad

La construcción de las EA que UNICEF impulsa en diferentes contextos, y en articulación con los actores educativos, tiene características particulares de acuerdo a la configuración de los territorios y del servicio educativo.

2.1 La experiencia de Ventanilla como punto de partida

Desde el enfoque de EA, su denominación y prioridades son acordadas por las propias comunidades. Es así como, la experiencia de las Escuelas felices e integrales (EFI) del distrito de Ventanilla en la provincia Constitucional del Callao, muestra una ruta de gestión intersectorial impulsada desde el gobierno local, que luego es asumida por la UGEL. Es en este contexto urbano popular en la que se inicia el impulso de la implementación del enfoque de EA³.

Hacia el año 2009, el Proyecto educativo local de Ventanilla, asume la EFI como el modelo educativo de su distrito.

Una Escuela Feliz e Integral es una comunidad de aprendizaje y convivencia alegre y democrática, en la que el conjunto de sus integrantes y procesos, como parte de una comunidad mayor y en permanente articulación con ella, promueven y protegen los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Se trata de comunidades educativas en las que los estudiantes construyen y ponen en práctica conocimientos, valores y actitudes en un entorno inclusivo, saludable, seguro, ecológico y protector. En este sentido, una EFI no es un resultado que se logra de una vez por todas, sino más bien un camino permanente recorrido conjuntamente por las escuelas y la comunidad (Delgado, 2013).

La estrategia de fortalecimiento institucional de las escuelas privilegia la constitución de redes educativas que se articulan a través de Consejos Educativos de Red. Luego, la UGEL Ventanilla, institucionalizó el Consejo Directivo de Red. A través de este, se promueven espacios y procesos interinstitucionales encaminados al monitoreo formativo, al desarrollo de capacidades de los

³ El año 2010, el proceso de construcción participativa del Modelo de Gestión Educativa Local del distrito de Ventanilla (del cual el Modelo de Escuelas Felices e Integrales es parte constitutiva) fue reconocido como una Buena Práctica Gubernamental por la organización Ciudadanos al Día, y fue además finalista de dicho concurso.

actores pedagógicos a través de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) y de talleres formativos, a las coordinaciones interinstitucionales para garantizar las transiciones exitosas del nivel Inicial al nivel primaria, actividades de proyección a la comunidad, como pasacalles destinados a visibilizar el buen trato y el cumplimiento de derechos como tarea compartida entre la escuela y la comunidad local.

Asimismo, tomando la red educativa como unidad interinstitucional se favoreció la articulación del modelo EFI con diversos actores y procesos locales, tales como el Presupuesto Participativo de niñas, niños y Adolescentes (componente de participación) y las Campañas de Documentación y Aseguramiento en Salud (componente de salud, nutrición y buen trato). (Delgado, 2013)

La experiencia de EA del distrito de Ventanilla, denominada por sus actores como Escuelas Felices e Integrales (EFI), logró luego de tres años que, las y los estudiantes de las escuelas de la red mejoren sus resultados en comprensión lectora en la ECE 2012 y 2013, y obtuvieron mejores resultados que otras escuelas públicas y privadas del distrito. Si bien esto es sólo una aproximación a la calidad educativa da muestras del impacto que la experiencia logró.

En base a los aprendizajes de esa experiencia, en el 2012 UNICEF decidió apoyar a gobiernos locales en el desarrollo de experiencias similares pero en contextos de diversidad cultural de población indígena andina y amazónica.



2.2 La experiencia de las Escuelas Amigas en contextos de diversidad cultural

La intervención focalizada de UNICEF en cinco regiones con alta presencia de población indígena hablantes de lenguas originarias, promovió la apropiación del enfoque de EA por parte de los actores educativos –gestores regionales y locales, docentes, líderes comunitarios, organizaciones indígenas, familias, niñas y niños y comunidad- en contextos de diversidad étnica cultural, en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

El enfoque flexible de EA se implementó en las cinco regiones en las que UNICEF ha desarrollado su Programa de Educación de manera focalizada. Dos de ellas pertenecen a la Amazonía –Amazonas y Ucayali-; mientras tres, corresponden al área andina –Apurímac, Ayacucho y Cusco-. Las escuelas de las redes focalizadas atienden básicamente a niñas y niños de los pueblos awajun wampis, shipibo, quechua Chanka, y quechua Cusco Collao.

En cada región la propuesta se ubica en los distritos más pobres y menos atendidos por los sectores de educación, salud o inclusión. Ello confiere una característica particular al tipo de IIEE en el que se desarrollan los procesos de cambio: escuelas en ámbitos de gran dispersión y pobreza.

La experiencia se consolida en 17 escuelas en las 5 regiones donde UNICEF ha promovido y acompañado la experiencia, aunque muchas más implementaron de alguna manera el enfoque.

La siguiente tabla, muestra los distritos y comunidades en las que se desarrollaron las EA EIB en cada una de las regiones de intervención focalizada.

Tabla 1. Regiones y distritos de las EA EIB

Región	Distritos / comunidades
Amazonas	Boca Chinganaza, Chosica, Villa Gonzalo (Condorcanqui, Imaza, Nieva)
Apurímac	Paragua, Contucna, Belén Anta (Turpo, Andahuaylas)
Ayacucho	Arizona, Kulluchaka, Soccoscocha (Huanta)
Cusco	Casaspata, Chuclluhური, Hachacalla (Ccarhuayo, Quispicanchi)
Ucayali	Santa Rosa, Bethania, Bethel (Coronel Portillo)

Al inicio de la experiencia de Escuelas Amigas (2012) en contextos de diversidad se planteó como resultado tener una propuesta demostrativa de escuelas EIB que garantizara una educación de calidad y la atención integral a los niños y niñas, con el objetivo de aumentar progresivamente los estándares de calidad de las escuelas, abordando todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos del niño y la niña como estudiantes. Es por ello que se pone énfasis en una acción intersectorial y una eficaz articulación intergubernamental, así como el desarrollo de capacidades de docentes, familias, comunidades, niños y niñas, directores y funcionarios que tienen un rol central en el logro de esta propuesta.

La situación socioeducativa de la infancia hacia el año 2013 era bastante adversa. Una revisión rápida del bienestar infantil⁴ en ese momento no señala brechas significativas entre la vida de la infancia urbana y la rural. Veamos la siguiente tabla.

Tabla 2. Situación multidimensional de la infancia y adolescencia

INDICADORES (2013)	URBANO	RURAL
SALUD		
Anemia en niñas y niños de 6 a 59 meses	31.1 %	39.8%
Desnutrición crónica menores de 5 años	10.3%	32.3%
EDUCACIÓN		
Acceso Inicial	82.8%	75.1%
Acceso Secundaria	94.3%	90.1%
Repitencia Primaria	3.1%	9.7%
Repitencia Secundaria	4.3%	5.7%
Conclusión oportuna primaria	90.5%	73.4%
Conclusión oportuna secundaria	73.2%	42.3%
PROTECCIÓN		
Embarazo adolescente	11.9%	20.3%
Violencia física (padre/madre) a niñas y niños menores de 5 años	17.2%	24.3%
Niñas y niños menores de 6 a 59 meses que no están registrados en la municipalidad	3.6%	5.7 %

Por otro lado, la situación de la escuela rural hacia el año 2012-2013 mostraba una situación desafiante. Algunos datos de las condiciones en las que se desarrollaba el servicio educativo, nos mostraba que 8 de cada 10 escuelas eran multigrado o unidocente; 2 de cada 10 IIEE rurales no contaba con acceso a agua, luz, desagüe; 2 de cada 10 escuelas requerían reparación total de su infraestructura; etc. (MINEDU, ESCALE, 2013). Con relación a los procesos educativos en la escuela rural, solo 25 % de IIEE de primaria cumplían con horas lectivas, la tasa de ausentismo docente en escuelas remotas era del 21,4 %; débil participación de las familias y de las niñas y niños; prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades y estereotipos culturales y de género; etc.

Es en contextos de grandes desafíos para el cumplimiento de los derechos de la infancia, y para el desarrollo de los procesos educativos, en los que se desarrolla la experiencia de EA EIB.

⁴ La noción de bienestar infantil desde el enfoque de derechos permite aproximarse a una mirada integral del niño y de la niña. Siendo que los derechos son interdependientes, la realización de un derecho implica la realización de otros derechos, y en ese sentido cualquier análisis de situación debe tomar en cuenta la multidimensionalidad de la vida de los sujetos de derechos. Hacia el año 2013, un estudio de UNICEF y CEPAL da cuenta de la situación de la niñez desde esta perspectiva. Ver: <http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/PanoramaSocial2013-capituloll.pdf>

Las Escuelas Amigas se desarrollan en diálogo con las condiciones y características del entorno local y regional, lo cual, favorece su apropiación por los distintos actores. Ello se expresa en la diversidad de formas de denominación del modelo y de la configuración de los componentes del enfoque de acuerdo al espíritu y realidad regional.

Cada región en la que se ha implementado el enfoque de EA, ha denominado de diversos modos a la escuela a la que aspiran:

Tabla 3. Denominación de la EA en las regiones.

Amazonas	Apurímac	Ayacucho	Cusco	Ucayali
Escuela Amiga EIB	Escuelas amigas de la infancia intercultural bilingüe	Escuelas Integrales de la EIB	Escuelas del Buen vivir	Escuelas integrales EIB

En la perspectiva de generar condiciones para la consolidación, la expansión, y la sostenibilidad del enfoque de EA, los equipos técnicos regionales en diálogo con las y los actores de sus contextos han avanzado en la construcción colectiva de una visión común en base a la experiencia. Dicha visión se define así:

“Los niños, niñas y adolescentes desarrollan integralmente sus potencialidades en diálogo con sus saberes, cultura y contexto, constituyéndose en actores protagónicos de su desarrollo y de sus comunidades en una Escuela Amiga EIB que aprende de su experiencia y brinda un servicio pertinente y de calidad, con una gestión participativa, involucrando a todos los actores, padres y madres de familia, líderes comunales, autoridades representantes y en la articulación multisectorial e intergubernamental en el marco de la implementación de la política EIB”⁵.

2.2.1 El aporte del enfoque integral de EA a la EIB

La EA enriquece los criterios de calidad de una escuela EIB.

Implementar el enfoque de Escuelas Amigas en las escuelas EIB, supone la presencia de docentes formados en EIB que conocen la cultura y manejan la lengua originaria de las niñas y niños; disponer de suficientes y diversos materiales educativos en lenguas originarias y en castellano para el desarrollo de todas las áreas y aprendizajes; el desarrollo de procesos pedagógicos a partir de un currículo diversificado y de la implementación de la propuesta pedagógica de EIB; así como, de una gestión moderna y participativa articulada a una red. Pero además, incorpora el desarrollo de otras condiciones y dimensiones encaminadas a la integralidad y calidad del servicio educativo, tales como, la garantía de la protección de la infancia; la potenciación del protagonismo de todos los actores educativos, en especial el de las niñas y niños –lo que incide en el desarrollo del ejercicio ciudadano-; la implementación de mecanismos de gestión escolar y de recursos pedagógicos que incorporan articuladamente los enfoques intercultural y de género; la garantía de una escuela libre de violencia; etc.

⁵ Visión concertada en diversos espacios regionales y nacionales con la AT de UNICEF.

Es fundamental que las medidas de política nacional, regional, local, incluyan de manera decisiva la promoción de la participación de la comunidad educativa como una condición necesaria para garantizar la calidad educativa, y una gestión compartida teniendo como centro a las niñas y niños y sus escuelas.

2.2.2 Los procesos de gestión local e institucional

Las regiones de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Ucayali, a través de diferentes procesos participativos regional, local, escolar y comunitario han elaborado participativamente la escuela que quieren con diferentes componentes, que de manera contextualizada, expresan el ideal consensuado en dichos contextos de una Escuela Amiga intercultural y bilingüe.

En cada una de las regiones, se promovió la conformación de un grupo impulsor con representantes de todos los actores de la comunidad educativa. Este grupo, identificó aliados interinstitucionales e intersectoriales para integrarlos, desde sus respectivos roles y funciones, a los procesos que implican construir las EA EIB.

Los cambios en las EA EIB son fruto de la intervención de diferentes actores: Programas, funcionarios y operadores de los Ministerios de Educación, Salud, Inclusión; Gobierno Regional y Nacional; Organismos o instituciones del ámbito privado como público; La cooperación internacional; las organizaciones sociales; las familias y la comunidad; las niñas, niños y adolescentes.

Por ello, es tan importante realizar un mapeo de actores que permita identificar su potencial contribución y actoría en la gestación de las EA. En la siguiente tabla, se muestra los diferentes niveles de participación de un conjunto de actores involucrados en la garantía del derecho a una educación y desarrollo integral.

Tabla 4. Actores que participan en la construcción de la EA EIB

Niñas y niños Se parte de las características, necesidades, aspiraciones y propuestas de ellas y ellos.
Escuela Participación de todos los actores de la escuela, docentes y familias. Todos los espacios de la escuela y de la cultura escolar: aula, recreo, entradas y salidas, espacios de juego, biblioteca, Municipio escolar, Redes educativas, acompañantes pedagógicos, etc.
Comunidad e instituciones de la localidad. Centros de salud, organizaciones comunales, servicios de protección, centros de vigilancia, entre otros.
Gobierno local e instituciones de la localidad. Incluye la UGEL, la Gerencia de educación del municipio distrital y provincial. Desde el enfoque integral, incluye además, las diversas instancias relacionadas con el cumplimiento de los derechos de la niñez, como las Gerencias o Subgerencias relacionadas con salud, defensa civil, DEMUNA, Seguridad Ciudadana, así como las instituciones, redes y organismos de cooperación en la localidad.
Gobierno regional e instituciones de la región. Coordinación con los especialistas de EIB de la DRE, y con el conjunto de actores e instituciones de nivel regional que se articulan y contribuyen al cumplimiento de derechos de la niñez: DIRESA, Defensa Civil, Seguridad Ciudadana, Defensoría del Pueblo, RENIEC, entre otras, así como las instituciones, redes y organismos de cooperación en la región.

La gestión acompañada por UNICEF ha sido el fortalecimiento de actores y equipos regionales, y alianzas para el trabajo compartido en el sector educación e intersectorial, incluyendo la participación de la sociedad civil, líderes comunitarios, NNA.

El espacio local, a través del gobierno municipal, se constituye en el lugar preferente para armonizar y dinamizar los esfuerzos de diversos sectores e instituciones para favorecer el desarrollo de las niñas y los niños, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y a su bienestar integral.

La gestión de la EA EIB ha incluido un conjunto de **procesos** que en cada territorio ha cobrado características particulares (Delgado, 2013). Veamos uno a uno dichos procesos.

Proceso participativo: visión compartida de escuela. Cada comunidad, partiendo de los propios niños y niñas, propone y define la escuela que quiere basada en los derechos de la niñez. Y son, el conjunto de actores, en los diferentes niveles señalados previamente, los que aportan a la construcción e implementación de la propuesta.

Este proceso se ha dado de manera simultánea en los espacios más comunitarios, y en los de gestión regional. En algunos casos ha sido liderado por las DRE (Apurímac, Ucayali) y en otros por las UGELs, desde los procesos participativos de construcción concertada de los instrumentos de gestión educativa regional y/o local (PER, PEL, Planes de mediano plazo).

En otros casos, el impulso estuvo más claramente en la articulación entre la UGEL y el gobierno local, tal como es el caso del distrito de Ccarhuayo en Quispicanchi, Cusco. En este caso, se impulsó el proceso participativo y técnico a través del equipo de acompañantes pedagógicos y de participación comunitaria de la UGEL.

Proceso técnico. El proceso participativo requiere del proceso técnico para poder viabilizar sus intencionalidades; del mismo modo que el proceso técnico requiere del proceso participativo. Ello le otorga legitimidad y eficacia al responder, a las características, necesidades y aspiraciones de la comunidad, en particular de las niñas y niños.

La gestión en el territorio desarrolló un proceso de desarrollo de capacidades dirigido a los actores educativos desde los mecanismos y medidas del sector. Es así como UNICEF, otros sectores del estado, ONGs, etc; ofrecen asistencia técnica y capacitación a acompañantes PELA regionales, a los coordinadores de gestión, a los equipos de especialistas regionales y locales, a docentes, familias y comunidad, garantizar los componentes pedagógicos, de protección, de salud, de gestión de riesgos, de inclusión, de género; así como aspectos de planificación y presupuesto de las EA EIB.

De esta manera, las medidas de política del sector –compromisos de gestión, buen inicio del año escolar, etc.; y de otros sectores se resignifican en el territorio desde la concepción del enfoque integral de EA.

Proceso político. Desde el enfoque de derechos, los titulares/sujetos de los mismos, son las niñas y niños. El estado es el garante principal de los mismos. Por ello, el proceso de construcción e implementación de Escuelas Amigas interculturales y bilingües se ha anclado en las instituciones locales y regionales (UGEL, DRE, Municipalidades). UNICEF realizó procesos de incidencia y asesoría, de modo que se elaboren directivas, resoluciones, ordenanzas, programas y planes, etc.; que favorezcan la implementación de EA EIB en las redes de escuelas.

Proceso comunicacional. Promover una efectiva participación, requiere que todos los actores educativos en todos los niveles descritos, manejen e intercambien en forma constante información



de las metas, avances y dificultades que existen en el proceso de construcción de una EA. Esta comunicación requiere de mecanismos y canales de comunicación efectiva en cada aula, en cada escuela, pero también en las instituciones de la comunidad, del gobierno local y del gobierno regional. Desde la experiencia, un recurso fundamental es el establecimiento consensuado de indicadores amigables que permiten a los diversos actores, el monitoreo de la experiencia.

Por ejemplo, en la región de Ucayali, se conformó el Equipo Multisectorial Regional presidido por la Gerencia de Desarrollo Social, cuya misión fue la de implementar, monitorear y rendir cuentas del Plan Regional de las Escuelas Integrales EIB.

En otras regiones como Amazonas, el liderazgo lo tuvo la UGEL Condorcanqui y un núcleo de docentes y actores comunitarios de Villa Gonzalo.

La región Apurímac, desde la DRE asumió el fortalecimiento de las Escuelas Amigas de la infancia intercultural bilingüe. En las comunidades del distrito de Turpo, las propias niñas, niños y adolescentes a través del impulso de su liderazgo por las EA EIB y del gobierno local, comunican y difunden su experiencia educativa desde la radio local en un Programa cotidiano emitido en quechua y castellano.

La DRE y la UGEL como responsables de la educación en sus territorios, tienen un rol fundamental en la gestión de las EA:

- Desarrollo de capacidades para la comprensión de este enfoque educativo en sus funcionarios y operadores.
- Implementación de los diferentes momentos del proceso de la construcción de la EA, y en ello, la construcción participativa de la escuela que se quiere y que se necesita.
- Articulación de las diferentes medidas de política educativa y de desarrollo infantil nacionales en lo regional y local.

2.2.3 La importancia de la articulación intersectorial

La experiencia de EA EIB nos muestra que la intervención del Estado en la garantía de derechos de la infancia asociados a una educación de calidad –salud, protección, identidad- es condición fundamental para su desarrollo. La acción del Estado desde una perspectiva inclusiva se ha desarrollado en los últimos años a través de Programas Sociales focalizados, básicamente en la población rural y en la de menores recursos, como una de las principales estrategias de inclusión social bajo la rectoría del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.

Qali Warma, Aprende saludable, y Juntos son los Programas sociales que se han desarrollado teniendo como perspectiva la centralidad de la escuela, y a las niñas y niños como sujetos de los derechos a la alimentación, la salud y la educación. Dichos Programas resultaron estratégicos para lograr la articulación intersectorial para el cumplimiento de los principios y sentidos de las EA EIB.

Todas las escuelas de las redes EA EIB fueron beneficiarias del programa de alimentación escolar Qali Warma. Este Programa se desarrolla teniendo como centro a la escuela, y su finalidad es garantizar la alimentación oportuna y saludable para todas las niñas y niños de la población focalizada. Su efectiva implementación requiere dos aspectos fundamentales: el desarrollo de capacidades con relación

a la alimentación nutritiva, y la participación articulada y compartida de los actores –funcionarios locales, comunidad, familias-. A diferencia de lo que señala en sus conclusiones el Informe⁶ sobre este Programa en mención, realizado por la Contraloría de la Nación, las familias y gestores locales de las redes de EA EIB, han participado comprometidamente para la provisión alimentaria en las escuelas y se ofrezca con la calidad de una alimentación nutritiva y saludable.

Las EA EIB se articularon también con la iniciativa intersectorial Aprende Saludable⁷ –MIDIS, MINSA y MINEDU-, cuya finalidad es garantizar educación, alimentación y salud a las niñas y niños, en el entorno escolar.

Los compromisos de gestión escolar como medida de política del MINEDU para promover la calidad de la escuela, en las dimensiones de asistencia y permanencia, logro de aprendizajes, clima escolar democrático, entre otros, representan una oportunidad para el desarrollo de las EA.

2.2.4 Etapas de construcción de las EA EIB

Si bien no se puede hablar de momentos rígidos en el proceso de construcción de las EA, pues puede suceder que unos se articulan a otros simultáneamente –sensibilización y pacto con la comunidad-; o unos ser anteriores o posteriores a otros –alianzas intersectoriales e interinstitucionales previo o posterior al pacto con la comunidad-; es importante precisar que existen algunos procesos que son indispensables que se desarrollen desde el horizonte de garantizar la inclusión del enfoque de derechos, es decir, una mirada integral a la misión de las escuelas y un protagonismo y participación permanente de las niñas y niños.

Construir una Escuela Amiga requiere varios momentos. El primer paso es el Diagnóstico de la escuela y la comunidad. Luego, llega el momento de definir “la escuela que queremos”. En diálogo entre todos los actores, se acuerda una visión compartida de la escuela que permita el bienestar pleno, el aprendizaje y la atención a las necesidades específicas de todas las niñas y todos los niños.

El tercer paso en el proceso es establecer un pacto con la comunidad. Esto significa que, luego de definir la escuela que se quiere, la comunidad establece compromisos que se concretan en actividades para resolver problemas y deficiencias de la escuela; así como para preservar y enriquecer conocimientos y prácticas valiosas de los pueblos. Familias, estudiantes y docentes conocen, respetan y trabajan para que los compromisos se cumplan.

El cuarto paso es el monitoreo participativo: se evalúan constantemente los compromisos asumidos para saber si se está cumpliendo con lo pactado. Para ello, se elaboran indicadores amigables, que son de fácil comprensión para todos. Así, todas y todos –incluidos niñas y niños- vigilan y rinden cuentas de su cumplimiento.

A continuación desarrollamos los procesos fundamentales en la ruta de construcción de una EA.

⁶ Contraloría General de la República (2016). Informe del operativo de visita preventiva N° 611-2016- CG/C 50-OCS, “Al servicio educativo y alimentarios de Instituciones Educativas públicas del nivel de educación primaria de la Educación Básica Regular”.

⁷ Disponible en: <http://www.aprendesaludable.pe/pdf/cartillas/cartilla-directivos-2015.pdf>

1) Diagnóstico participativo

De manera participativa y con todos los actores, se reconocen fortalezas y debilidades (internas), oportunidades y amenazas (externas) del entorno educativo (Delgado, 2013). Desde una mirada integral de la educación, se revisan diversas dimensiones:

Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Las niñas y niños logran los aprendizajes fundamentales? ¿Dominan la L1 y la L2 según lo esperado?
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ¿Asisten oportunamente a la escuela todas y todos los niños de la comunidad? ¿Permanecen en ella? ¿hay diferencias de género? ¿La escuela se prepara para atender y acoger a todas las niñas y niños incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales? ¿Cuántas niñas y niños tienen DNI? ¿Qué es lo que queremos en nuestra escuela?
Salud y buen trato	<ul style="list-style-type: none"> ¿La nutrición y la salud de las niñas y niños es la adecuada? ¿Existe un trabajo sostenido con el Centro de Salud? ¿Existe un trabajo sostenido con la DEMUNA o similar?
Participación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Son protagonistas las niñas y niños en su propio aprendizaje, en aula y fuera de ella? ¿Tiene responsabilidades democráticamente organizadas en el aula?
Género	<ul style="list-style-type: none"> ¿Niñas y niños usan de manera equitativa el patio de la escuela? ¿Las niñas expresan sus puntos de vista en el aula y otros espacios de la escuela? ¿Las unidades de aprendizaje reconocen y valoran los aportes de las mujeres al conocimiento?
Gestión del riesgo	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántas niñas y niños tienen DNI? ¿Qué es lo que queremos en nuestra escuela? ¿Se han identificado los diferentes riesgos que pueden afectar a las niñas y niños? (asociados a la naturaleza y a la acción de las personas) ¿Las niñas y niños están preparados para prevenir y responder a los diferentes riesgos que encuentran en la comunidad? ¿La escuela cuenta con planes de gestión de riesgos y de contingencias?

2) Construcción participativa de “La escuela que queremos”

Con participación activa de las niñas y niños, se desarrollaron procesos reflexivos que involucraron a todos los miembros tanto de la comunidad educativa como de la comunidad. Este proceso se planifica, se diseñan rutas metodológicas y herramientas que garanticen la participación reflexiva poniendo en el centro a las niñas y niños, sus derechos y su reconocimiento como sujetos de derechos.

3) Pacto con la comunidad

Todos los integrantes de la comunidad comprenden y asumen el compromiso de construir juntos una propuesta educativa al servicio de las niñas y niños. El pacto o alianza, debe ser constantemente alimentado y fortalecido. Se requiere formalizar el diálogo y los acuerdos con actas, al mismo tiempo que renovar y fortalecer constantemente el compromiso asumido colectivamente.

La comunidad educativa, liderada por las y los docentes dialogan y esclarecen el sentido del proceso a desarrollar. La construcción de la EA EIB toca a la esencia de la propia misión de la escuela, y participan todos: el CONEI, los Municipios Escolares, las AMAPAFAs o las instituciones pertinentes en cada contexto.

4) Monitoreo participativo: Elaboración de indicadores amigables.

Los indicadores amigables son un medio para promover la participación de la comunidad educativa y local en el proceso de construcción de la Escuela Amiga intercultural y bilingüe. Se trata de señales comprensibles y verificables por todas y todos para reconocer cómo se va avanzando en el camino permanente hacia la mejora de la calidad educativa y el cumplimiento de derechos de las niñas y niños.

Algunos ejemplos de indicadores amigables de las redes de Escuelas Amigas EIB:

Componente Inclusión y género	“Todas y todos a la escuela, todos los días” “Responsabilidades compartidas”
Componente aprendizaje	“Participar para aprender” “Paredes que hablan”
Componente Salud y Protección	“Peso y talla, lo primero” “Respeto y buen trato”

El proceso de monitoreo constante permite la elaboración de planes de mejora a partir de los indicadores amigables priorizados.

Se identifican las causas de la situación encontrada y, con el aporte de todas y todos, se diseñaron propuestas de solución y/o mejora.

Los planes de mejora no se restringen a la dimensión de aprendizajes (Plan Anual de Mejora de Aprendizajes) sino que intentan concretar la mirada integral del enfoque, en función de la mejora de la calidad educativa y el cumplimiento de derechos de las niñas y niños. Para ello, el énfasis está en la dimensión participativa del proceso.

Una matriz sencilla empleada para la elaboración de los planes de mejora es la siguiente:

Indicador a mejorar	Actividades ¿Qué haremos?	Responsables ¿Quiénes lo harán?	Tiempo ¿Cuándo lo haremos?	Recursos ¿Qué necesitamos para hacerlo?

El conjunto de la comunidad conoce y evidencia cómo se va avanzando juntos hacia la escuela que queremos. Para ello, se implementan diversas estrategias, tales como murales, sesiones de evaluación periódicas acordes a la realidad de cada escuela, y además, se aprovechan actividades del calendario escolar y comunal, como por ejemplo, el día del logro, las actividades para visibilizar el derecho, asambleas comunales, etc. Las y los docentes de la escuela rinden cuentas en base a los planes de mejora y a los indicadores amigables acordados. De igual manera cada uno de los actores de la comunidad educativa con relación a los compromisos asumidos.

2.2.5 Los componentes de las EA EIB

Los principios de flexibilidad e integralidad de la definición de una EA en los contextos socioeducativos específicos, han permitido que los componentes priorizados hayan tenido énfasis diferentes. Esta realidad se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 5. Denominación de componentes de la EA en las regiones

Amazonas	Apurímac	Ayacucho	Ucayali	Cusco
Aprendizajes	Aprendizajes	Aprendizajes pertinentes y de calidad	Aprendizajes para la vida	Aprendizajes de Calidad
Inclusión	Inclusión	Inclusión educativa	Diversidad, Inclusión y género	Inclusión educativa
Participación	Participación	Participación y fortalecimiento de la identidad cultural	Participación	Gestión Participativa y comunitaria
Salud, Seguridad y protección	Salud Seguridad y protección	Salud seguridad y protección	Salud y Nutrición	Salud y Buen trato
Género	Equipamiento e infraestructura	Infraestructura acogedora	Condiciones favorables	Infraestructura y equipamiento
			Seguridad y protección	
			Conciencia ambiental	
			Emprendimiento y productividad	
			Gestión integral	

El desarrollo de los componentes de las EA en escuelas EIB, implicó un proceso de desarrollo de capacidades en los actores educativos, así como la generación de condiciones que se detallan a continuación.

Aprendizajes. El análisis de la experiencia nos da cuenta que garantizar logros de aprendizaje en la EA EIB, implica desplegar un conjunto de acciones tales como, fortalecimiento de las capacidades pedagógicas en las y los docentes, mejorar el manejo e implementación de la propuesta pedagógica EIB, promover la producción y aplicación de materiales educativos en soportes diversos, el desarrollo de evaluaciones en lengua originaria y en castellano y uso de sus resultados, así como asumir al niño y niña como sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes (promoción de la participación y

el trabajo cooperativo). En razón de ello, metodologías tales como Proyectos, articulación con la comunidad (rol de familias en las actividades de aprendizaje en el aula y fuera de ella), entre otras, son fundamentales.

Asociados al componente aprendizaje, existen tres aspectos que lo complementan y le plantean desafíos. El primero es la generación de un clima de aula que fortalezca la confianza, buen trato, el afecto, la comunicación y la participación; el segundo está referido a los espacios para el aprendizaje, los cuales no se circunscriben a los sectores y al aula, sino que se promueve actividades pedagógicas en los entornos de la comunidad: la piscigranja, las chacras, las cochas, el espacio comunal, la radio, son algunos ejemplos de cómo se potencian las posibilidades de construir aprendizajes significativos en escenarios diversos. Finalmente, el uso pedagógico de los materiales.

Participación. En las EA EIB, destaca la participación de padres y madres de familia y las familias (comparten sus conocimientos, y sus prácticas comunales, el conocimiento de su entorno, elaboran juguetes y materiales para sus hijas e hijos). Cumplen además, un rol importante en el monitoreo dialógico de la asistencia de las y los docentes en la escuela, así como de los propios niños y niñas, en el progreso de los aprendizajes, en el cumplimiento del calendario comunal, entre otros.

Con relación a la participación de las y los estudiantes, no basta que participen activamente en los procesos de aprendizaje, sino también en el gobierno de la escuela. Ello exige de espacios y una lógica de organización participativa de todos los actores de la comunidad educativa, en la que las niñas y niños tienen un rol protagónico.

Salud/Seguridad. Este componente se expresa en acciones diversas destinadas a garantizar la salud y bienestar de las niñas y niños: agua segura, lavado de manos, salud bucal, campañas de peso y talla, identificación de niños con anemia y desnutrición, preparación de alimentos nutritivos. Esto supone un trabajo articulado entre los servicios de educación y salud de las comunidades.

También, se requiere desarrollar procesos de capacitación y sensibilización a los niños y las niñas, las familias y equipo docente y comunidad sobre los temas de salud y cuidado de la infancia, en alianza con los responsables de los sectores de salud, Inclusión y educación.

Inclusión / igualdad de género. Es necesario desarrollar mayor incidencia y garantizar capacidades docentes para los procesos de inclusión a NNA con alguna discapacidad.

Garantizar la permanencia de todos los niños y niñas a la escuela, que puedan acceder al servicio educativo y permanezcan, asegurando el acceso a las mismas oportunidades y se garanticen sus derechos, requiere de la incorporación del enfoque de género. Dicho enfoque tiene resultados cuando se desarrollan estrategias y recursos pedagógicos concretos para su aplicación en el aula y en la cultura de la escuela. Un desafío al respecto, es el desarrollo de estrategias pertinentes para la prevención y respuesta a la violencia y discriminación en general, y a la violencia basada en género en particular.

En las EA EIB, el enfoque de género se incorporó desde el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas pertinentes a la realidad de las escuelas, y a la situación y necesidades educativas de las niñas. Las principales estrategias implementadas se encaminaron a garantizar la asistencia de niñas y niños a la escuela, promover y garantizar la participación especialmente de las niñas, promover

el cumplimiento compartido entre niñas y niños de tareas y responsabilidades rompiendo con la reproducción de estereotipos, incorporar el reconocimiento y valoración de los conocimientos de las mujeres y su aporte al desarrollo de los pueblos, estimular el juego libre y el uso compartido de todos los espacios del aula y la escuela.

Dado que muchos niños y niñas no tenían acceso al DNI, las escuelas junto con los actores locales promovieron la alianza con la RENIEC para que su atención llegará a las comunidades.

Infraestructura. La articulación intergubernamental y el pacto con la comunidad desarrollaron acciones para hacer del espacio del aula, la escuela y su entorno, ambientes favorables al aprendizaje infantil (aulas ambientadas, baños diferenciados por sexo, espacio para el juego libre, materiales y recursos accesibles para las niñas y los niños).

Este componente además, consideró la prevención de riesgos y el cuidado del ambiente (acciones de reciclado y manejo de los desechos con depósitos diferenciados, acciones ante riesgos y desastres naturales, entre otros).

Es así como, la experiencia educativa de EA EIB muestra cómo en la práctica cotidiana de la gestión escolar es posible la articulación intersectorial, y la de las medidas de políticas nacionales con la gestión local. Una escuela integral y de calidad requiere de la presencia decidida del Estado para la garantía del bienestar infantil a través de Programas y medidas específicas que garanticen una vida saludable, protectora y libre de violencia.



IV. Lecciones aprendidas

Lección aprendida 1: Garantizar la participación de todas y todos los actores educativos requiere de estrategias diferenciadas y pertinentes a cada actora y actor educativo.

Garantizar la participación de todas y todos los actores educativos –niñas y niños, docentes, familias, comunidad, autoridades, líderes, gestores- como un principio prioritario de la construcción e implementación de una EA, requiere:

- Reconocer la participación como un derecho y una responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa.
- Generar condiciones: mecanismos de comunicación, espacios reales y efectivos de participación de acuerdo a las características de los actores.
- Desarrollar capacidades para expresarse, deliberar, informarse, proponer, tomar decisiones.

Tomando en cuenta que la Escuela Amiga solo es posible plenamente con la concurrencia activa de todos los actores de la comunidad educativa, la experiencia nos enseña que se requiere de procesos de acompañamiento que se desarrollen en diálogo con los actores, que promuevan su articulación, y que faciliten el monitoreo tomando en cuenta los indicadores amigables.

Lo anterior propone resignificar los diferentes programas de acompañamiento pedagógico que el sector educación ha venido implementando en el país. Se requiere de Programas de formación a acompañantes pedagógicos que las y los acredite como tales, y que incluya de manera decisiva el desarrollo de capacidades para la promoción de la participación comunitaria, y el diálogo técnico político con diversos actores sociales, autoridades, funcionarios y operadores de los distintos sectores responsables del cumplimiento de los derechos de la infancia; líderes y lideresas del nivel local y regional; niñas, niños y adolescentes como actores políticos, comunitarios y escolares.

Sumado a lo anterior, es fundamental que las medidas de política nacional, regional, local, incluyan de manera decisiva la promoción de la participación de la comunidad educativa, y programas que desarrollen capacidades para el ejercicio de la participación como derecho con estrategias diferenciadas por actor y actora, como una condición necesaria para garantizar la calidad educativa, y una gestión compartida teniendo como centro a las niñas y niños y sus escuelas.

Lección aprendida 2: La articulación intersectorial para responder a las diversas dimensiones de bienestar de niñas y niños

Históricamente el Estado se ha organizado sectorialmente para atender las distintas privaciones o dimensiones de bienestar de los niños y niñas. Es así como cada privación suele ser atendida desde una intervención sectorial o desde un programa social. La sola intervención sectorial, si bien puede reducir la privación en una dimensión del bienestar infantil, no necesariamente asegura el cumplimiento de los restantes derechos fundamentales de las niñas y niños. Es decir, una acción bien hecha no basta para garantizar el desarrollo de las personas.

La experiencia de EA nos ofrece lecciones de cómo promover y lograr una intervención multisectorial teniendo como centro la escuela y a las niñas y niños como sujeto de derechos.

La articulación de una demanda (comunidad, niñas y niños, familias) conocedora de sus derechos, con argumentos y criterios claros de la educación que quieren para su territorio; con un servicio educativo comprometido con el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo integral de la infancia, son potencialmente agentes que dialogan y promueven/exigen la articulación de los diferentes servicios que reciben niñas y niños desarticuladamente.

Para ello, el diálogo traducido en pactos claros, la apropiación e implementación de herramientas sencillas de monitoreo y seguimiento a los compromisos institucionales, son claves para la atención integral y la gestión intersectorial.

La experiencia nos muestra que es posible desarrollar estrategias diferenciadas para el trabajo multisectorial para garantizar el derecho de los NNAA desde una perspectiva del ciclo de vida. Modelos de gestión descentralizados pueden ayudar a trascender la sectorialidad y generar nuevas formas de trabajo del desarrollo local desde un enfoque territorial articulado a políticas y compromisos regionales, desde la centralidad de la escuela.

La articulación intersectorial para garantizar el pleno derecho a la educación de niñas y niños a nivel local es posible a partir del fortalecimiento de una gestión educativa concertada que coloca al centro las necesidades y demandas de las niñas y niños. Esta gestión educativa involucra a las autoridades locales. Un claro ejemplo de esto ha sido la experiencia de Escuelas Amigas.

Lección aprendida 3: El cambio educativo requiere de experiencias demostrativas que orienten e irradien el cambio que se quiere y necesita en el territorio

Para implementar las políticas educativas que se concreten en procesos pedagógicos culturalmente pertinentes y con éxito en el logro de aprendizajes, en una cultura escolar democrática y en una gestión escolar compartida y participativa; es esencial que las y los docentes y otros actores y autoridades educativas locales y regionales cuenten con evidencias y referencias concretas que permitan visibilizar lo posible y lo viable con las potencialidades y oportunidades de cada escuela y su red. La experiencia de la Escuela Amiga significó para muchas autoridades un referente plausible hacia donde avanzar.

El proceso mismo de la implementación del enfoque de EA en diversos contextos culturales y educativos, ha tenido características diversas como se ha dicho ya a lo largo de este documento. Y ha sido desde estas experiencias concretas, con sus logros y desafíos que ha sido posible y fructífero el diálogo político y la incidencia con los diferentes actores del Estado en los niveles de gobierno nacional y subnacionales, con los actores de la sociedad civil, así como, con los propios actores educativos de la escuela y la comunidad. Es entonces, desde la propia reflexión de la experiencia de innovación en la escuela y desde las propias voces de los actores de la gestión escolar –docentes, familias, comunidad, niñas y niños–, que la influencia en las medidas de política y el aporte a las mismas, es relevante y posible.

Actualmente, el sector educación viene diseñando e implementando un conjunto de políticas destinadas al mejoramiento del servicio educativo para garantizar su calidad y pertinencia cultural. Esta es una ocasión privilegiada para dialogar con apertura con el proceso gestado desde las experiencias concretas de las Escuelas Amigas de las niñas y niños desarrolladas en el país en los últimos diez años.



Bibliografía



- CNE (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Lima: el autor.
- DELGADO, E. (2013). Construyendo juntos escuelas felices e integrales: Modelo ventanillense de escuela basado en los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Callao: Municipalidad de Ventanilla.
- MINEDU (2016). Compromisos de Gestión Escolar y Plan Anual de Trabajo de la IE 2017. Lima: el autor.
- UNICEF Comité español (2006). Convención sobre los Derechos del niño. Madrid: Nuevo siglo. En: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- UNICEF (2006). Manual de Escuelas Amigas de la Infancia - UNICEF En: http://www.unicef.org/spanish/publications/index_49574.html



CODIGO REFERENCIAL



Escanea el código QR
para visitar la página
web de UNICEF en Perú

Canada 

unicef 
para cada niño y niña