

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Ciencias Sociales



UN ECOSISTEMA SOCIAL QUE VINCULA LOS ESPACIOS Y MECANISMOS DE LA PARTICIPACIÓN LOCAL Y ESCOLAR PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS: LA EXPERIENCIA DEL MODELO ESCUELAS FELICES INTEGRALES (EFI)

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Ciencia Política

Presenta la Bachiller

SARA ANGÉLICA LUCCHETTI CAMPOS

Presidenta: Adriana Urrutia Pozzi-Escot

Asesor: Néstor Valdivia Vargas

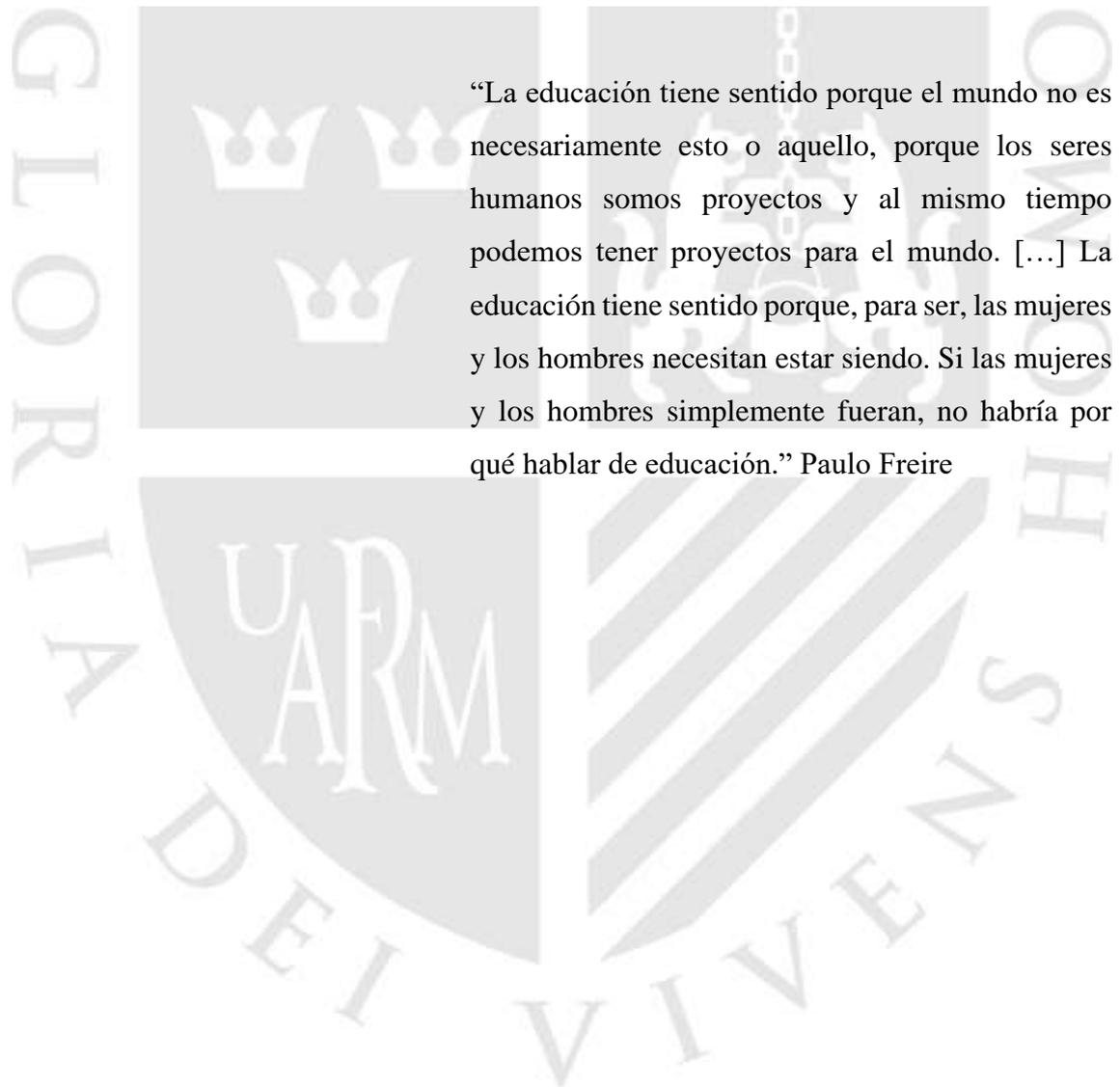
Lectora: Angela María Bravo Chacón

Lima - Perú

Diciembre del 2020

EPÍGRAFE

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.” Paulo Freire



DEDICATORIA

Se la dedico a mis padres, quienes me criaron en un ambiente de amor hacia el otro, de genuina preocupación por hacer las cosas mejor y siempre pensando en los más vulnerables. No puedo dejar de destacar la dicha de haber nacido en un pequeño pueblo de la Selva y haber vivido en Lima, dado que las brechas sociales entre ambos lugares fueron mi motivación por dedicarme a trabajar a favor de la educación, para que todos y todas puedan realizarse, y ser ciudadanos autónomos y críticos. No puedo dejar de dedicarla a Luis Daniel, quien es mi compañero de vida, que me ha dado soporte en momentos complejos y ánimos para no desanimarme en terminar este ciclo. Luis Daniel, gracias por compartir el amor y pasión por la educación, por las largas conversaciones que tuvimos sobre cómo aterrizar mis ideas de la tesis, y por la paciencia y las revisiones.

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano Marcelo porque estuvo presente durante todo el proceso y porque siempre las tertulias que tenemos en la sobremesa son enriquecedoras, a Diego por ser mi mejor amigo, quien fue mi compañero de carpeta durante toda la etapa universitaria y porque fue nuestro compañerismo y empuje recíproco que nos permitió cerrar este proceso, a Michele por el soporte emocional y académico en estos años, y por el abrazo en los momentos complicados. Mis infinitas gracias a todos aquellos profesionales y grandes personas que me enseñaron lo que sé sobre educación. A mis entrevistados y entrevistadas por su tiempo, enseñanzas y perspectivas para garantizar una participación educativa en Ventanilla a través del modelo de Escuelas Felices Integrales; y finalmente a Néstor, mi asesor, por su rigurosidad y paciencia, pese a mis largas ausencias.

RESUMEN

La presente investigación de carácter exploratorio comprende el desarrollo de la participación de la escuela y la localidad durante la implementación del proyecto “Escuelas Felices Integrales” (EFI) en Ventanilla bajo dos concepciones: democracia radical (Mouffe, 1992) y de democracia participativa (Cohen, 1997) las cuales ayudan a posicionar la importancia de mirar a la Institución Educativa como espacio de formación ciudadana. En ese sentido, se asume la “participación auténtica” de Anderson (2001) para analizar las relaciones entre la escuela y la localidad en el marco de EFI; y, el de la “participación real” de Hart (1993) para identificar en qué medida se logra que la actuación de los miembros sea real tanto al interior de la escuela como en la comunidad. Dicho eso, se busca responder a tres objetivos i) identificar los grados de participación auténtica de los actores involucrados en la experiencia EFI de Ventanilla; ii) analizar las limitaciones y potencialidades de la participación escolar y local; iii) limitaciones que dificultaron la vinculación necesaria entre la escuela y la localidad para afianzar la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Dicho eso, el vínculo de escuela y localidad como ecosistema social (Cieza, 2010) que esta tesis sostiene, se basa en concebirla como una Institución que esté de puertas abiertas a la comunidad, dado que es un espacio de socialización y de cambio político en los actores. Ello a fin de que la actuación ciudadana de los estudiantes se aprenda y se ejerza desde la escuela.

Palabras clave: educación, participación, escuela y comunidad, democracia radical y ciudadanía

ABSTRACT

The present exploratory research includes the development of the participation of the school and the locality during the implementation of the project “Escuelas Felices Integrales” (EFI) in Ventanilla under two concepts: radical democracy (Mouffe, 1992) and participatory democracy (Cohen, 1997). Those concepts help to understand the importance of looking at the Educational Institution as a space for citizen training. To do this, Anderson's (2001) “authentic participation” is assumed to analyze the relationships between the school and the locality in the EFI framework; "real participation" which helps to identify the extent to which the performance of the members is achieved both within the school and in the community. Having said that, it seeks to respond to three objectives: i) identify the degrees of authentic participation of the actors involved in the EFI experience of Ventanilla; ii) analyze the limitations and potentialities of school and local participation; iii) limitations that made it difficult to establish the necessary link between the school and the locality in order to strengthen participation and the exercise of citizenship. That said, the link between school and locality as a social ecosystem (Cieza, 2010) that this thesis supports, is based on conceiving it as an Institution that is open to the community, since it is a space for socialization and political change in actors. This in order that the citizenship of the students is learned and exercised from the school.

Keywords: education, participation, school and community, radical democracy and citizenship

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1.1. Origen del enfoque de Escuelas Amigas de la Infancia (EAI)	19
1.2. Implementación de experiencias EAI en el mundo	21
1.3. Participación escolar	24
1.4. Implementación de las experiencias en el Perú y su dimensión participativa	25
1.4.1. Escuelas Amigas de la Infancia (EAI) y Escuelas Felices Integrales (EFI)	26
1.4.2 Definición de la Escuela Feliz e Integral	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	30
2.1. Democracia, participación y ciudadanía	30
2.1.1 Participación y ciudadanía en contextos educativos	32
2.2. Ecosistema social: escuela y localidad	34
2.2.1. Participación escolar: estructuras de poder	37
2.2.2. Participación escolar: eficacia política y compromiso	39
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	43
3.1. Planteamiento del problema y justificación	43
3.1.1. Planteamiento del problema	43
3.1.2. Justificación	44
3.2. Preguntas de investigación y objetivos	45
3.2.1. Período de estudio	46
3.3. Método y técnicas de investigación	46

3.3.1. Método	46
3.3.2. Diseño muestral	48
3.3.3. Técnicas de investigación	49
CAPITULO IV: CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXO Y DEL ESTUDIO DE CASO.....	50
4.1. Modelo de Escuelas Felices Integrales (EFI)	50
4.2. Caracterización del distrito de Ventanilla.....	57
4.2.1. Población	58
4.2.2. Características educativas de Ventanilla.....	58
4.2.3. La municipalización en Ventanilla	60
4.3.4. Distrito Villa los Reyes.....	62
4.3.4.1. Institución Educativa Politécnico Villa los Reyes.....	65
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	68
5.1. Grado de participación auténtica en los actores EFI.....	68
5.1.1. La participación auténtica: imaginarios de los actores	69
5.2. Participación y ciudadanía: espacios y mecanismos de participación en el modelo EFI	70
5.2.1. Participación escolar: compromisos, estructuras y relaciones de poder.....	79
5.2.2. Participación local y escolar: involucramiento de los actores	85
Conclusiones.....	94
Referencias bibliográficas.....	99
Anexos	108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de personas de 3 a 16 años según rango de edad y lengua materna en 2007 y 2017.....	59
Tabla 2: Resultados de Evaluación Censal de Estudiantes en 2007 y 2016.....	60
Tabla 3: Distribución de la población según rango de edad y sexo 2017, Villa los Reyes	63
Tabla 4: Distribución de personas de 3 a 16 años según rango de edad y lengua materna en 2007 y 2017, Villa los Reyes	63
Tabla 5: Situación de estudiantes en el politécnico Villa los Reyes Potencialidades de la gestión del modelo EFI.....	65
Tabla 6: Distribución de estudiantes en el Politécnico Villa los Reyes	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escalera de la participación.....	33
Figura 2: Concepción de participación asumida desde el modelo.....	53
Figura 3: Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas	64
Figura 4: Puntaje en la Evaluación Censal de Estudiantes	67



INTRODUCCIÓN

El centro educativo en el cual estudié fue uno de los pioneros en contar con un órgano de representación de estudiantes. Siempre hubo participación de las estudiantes, pero, durante mi educación secundaria, esta fue mínima. Por ello, junto a otras compañeras, quisimos indagar por los factores que inciden en la sostenibilidad del Consejo Estudiantil. Luego de entrevistas, encuestas, sistematización de las mismas, así como de mucha discusión, los resultados evidenciaron que las estudiantes no sentían un vínculo con el colegio, por lo cual participar y representar a sus compañeras no era una de sus prioridades. En cuanto a mi experiencia, considero que la falta de identidad y de vínculo con la institución podrían estar relacionados con uno de los actores del sistema educativo: los docentes.

El cuestionamiento que me motivó a investigar la sostenibilidad del Consejo Estudiantil en el año 2008 siguió latente durante varios años hasta que, finalmente, con el conocimiento adquirido tanto en la universidad como en el ámbito laboral, pude desarrollarlo en la presente tesis. Para ello, me formulé la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrolló la *participación auténtica* en la escuela y en la comunidad en el marco de la implementación del proyecto Escuelas Felices e Integrales (EFI) en Ventanilla?

Este proyecto se enmarca entre los años 2011 y 2016 como parte de lo que fue 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. Para ejecutarlo, se analizaron las diversas condiciones de los distritos en zonas rurales y urbanas. Es así como converge la intención del proyecto de Unicef con los intereses de la Municipalidad de Ventanilla. La razón de ello fue que dicho municipio se encontraba en un proceso participativo para el diseño del Proyecto Educativo Local y requería de asistencia técnica para proponer un modelo acorde con sus necesidades educativas.

La presente investigación de carácter exploratorio indaga la experiencia EFI en Ventanilla con el fin de analizarla desde el concepto de participación auténtica, entendida como el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa en todos los actores (Anderson, 2001). Además, concibe que las prácticas en la escuela son potenciales para desarrollar en los estudiantes y actores educativos sentimientos de eficacia política que puedan ejercer en otros escenarios en el futuro. También, profundiza cómo se implementó el componente de participación del modelo EFI para entender los grados de participación real (Hart, 1993), tanto en la escuela como en la localidad, así como en las relaciones que se establecen, con el objetivo de mostrar a la escuela como un espacio en donde se aprende y se ejerce la ciudadanía.

La decisión de elegir al distrito de Ventanilla como el lugar de estudio se debe a que, en el contexto de municipalización, fue capaz de gestar las condiciones para diseñar un modelo educativo que responda a sus necesidades e integre una dimensión participativa. Asimismo, gracias a su denodado esfuerzo, pudo incorporar el modelo EFI como parte del Plan Educativo Local (PEL) y del Plan Educativo Regional (PER). Además, los desafíos sociales y educativos que tiene Ventanilla son de gran alcance a causa del tamaño y densidad poblacional del distrito, de las condiciones de pobreza y de los problemas sociales, tales como la deserción escolar y el embarazo adolescente. A fin de seguir profundizando en la experiencia EFI de Ventanilla, se eligió como estudio de caso a la Institución Educativa Politécnico Villa Los Reyes, ya que fue una de las escuelas seleccionadas para la implementación de la primera fase de la experiencia y que recibió un permanente acompañamiento por parte de Unicef. Por ello, varios entrevistados la recomendaron para esta investigación. Es importante destacar que dicha institución educativa está orientada al desarrollo técnico de los estudiantes, promueve su desarrollo personal y busca combatir las dificultades sociales de su contexto.

El proyecto formulado por Unicef, el cual se fundamenta en el enfoque de Escuelas Amigas de la Infancia (EAI), fue asumido y adaptado por el Gobierno local de Ventanilla en su ruta de gestión intersectorial. A partir de varios espacios de discusión, lo denominaron Escuelas Felices e Integrales (EFI). Tal como se expone en el Manual de Escuelas Amigas de la Infancia de Unicef, este enfoque promueve el cumplimiento de cinco derechos de las niñas, niños y adolescentes: derecho a la participación, a la educación, al juego y la recreación, a la protección y a la salud.

Evidentemente, se trata de un modelo educativo integral, ya que no es posible imaginar una educación de calidad sin la inclusión de alguno de estos derechos. No obstante, para que esta propuesta sea exitosa, se requiere de un componente dinamizador: la gestión participativa. En ese sentido, el modelo busca generar las condiciones a nivel de gestión (articulación con otros actores) y participación (promoción de espacios y mecanismos). El propósito es otorgarle valor a la integralidad en la atención escolar que los estudiantes requieren, en un marco de acción que los reconoce como sujetos de derecho.

En cuanto al enfoque EAI, la historia data de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, cuyo hito fundacional fue considerar al estudiante como protagonista de la gestión y de los procesos educativos. Este hecho inspiró la creación de este enfoque como un medio progresivo para alcanzar la calidad educativa. Su característica principal es la flexibilidad, debido a que se implementa adecuándose a las necesidades del contexto. Su propósito es asegurar los derechos humanos, la representatividad y la actuación de los alumnos.

Ahora bien, esta tesis centra su relevancia en analizar en qué medida se desarrolló una participación auténtica en términos de Anderson (2001) en el proyecto EFI de Ventanilla. Para lograrlo, se han planteado tres objetivos: (a) identificar los grados de participación auténtica de los actores involucrados en la experiencia EFI de Ventanilla, (b) analizar las limitaciones y potencialidades de la participación escolar y local, y (c) analizar las limitaciones que dificultaron la vinculación necesaria entre la escuela y la localidad para afianzar la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

Para ello, la investigación se enmarca en los conceptos afines de participación, ciudadanía y democracia, puesto que se concibe a la escuela como un espacio político que forma la actuación futura de los estudiantes como ciudadanos en los espacios públicos. Para sustentarlo, se toman en cuenta las nociones de democracia radical de Mouffe (1999) y de democracia participativa de Cohen (1997), así como las de ciudadanía o actuación ciudadana de Arendt (2005) y Mouffe (1999). También, se profundiza en el concepto de participación auténtica propuesto por Anderson (2001), principalmente cuando se presenta el análisis de la implementación del modelo EFI en el Politécnico Villa Los Reyes. El propósito es entender el rol fundamental que desempeña la participación escolar

en la articulación entre la localidad y la institución educativa. Para comprender mejor este último aspecto, se toman en cuenta las siguientes nociones: eficacia política, según Schulz (2005); escuelas efectivas, según Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004); y compromiso de los estudiantes, según Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004).

De este modo, el presente trabajo sostiene la importancia de vincular la escuela a la localidad por medio de una gestión participativa en la cual los líderes de ambos espacios estén comprometidos con la actuación ciudadana del estudiante. Por esta razón, es vital que la participación escolar esté permeada por cambios en la organización de la IE, en la instalación de espacios de participación y en la generación de condiciones que vinculen subjetivamente al alumno con su escuela.

En efecto, observar a la IE bajo este modelo y enfoque supone facilitar las condiciones para una escuela autónoma que involucre la participación de los actores de la comunidad. Ello depende, como señala Casassus (2000, como se citó en Cuglievan y Rojas, 2007), de la gestión educativa, un aspecto determinante para la autonomía escolar. Esta autonomía, para el autor, se consigue con la emergencia de los sujetos, cuando todos los actores educativos participan en el proceso de gestión. Es decir, no se trata de percibirlos como actores pasivos, sino como personas individuales autónomas con voluntad y poder de acción.

Concebir a los estudiantes como sujetos de derecho y como ciudadanos implica reconocerlos como personas que se responsabilizan de sus actos y que son conscientes del impacto que estos pueden ocasionar en la esfera pública. En ese sentido, es necesario y urgente abordar el concepto de ciudadanía desde los espacios de participación en la escuela, en los cuales se expongan y analicen los problemas sociales del entorno. Así lo afirma Anderson (2001) cuando sostiene que una participación es real o auténtica en la medida en que los actos sean responsables y se relacionen con los problemas del contexto.

A fin de crear una educación articulada a la comunidad, Tedesco (2007) propone el concepto de pacto educativo. Se trata de una construcción social que hace referencia al proceso de integrar la acción escolar a la de otros agentes. Para lograr dicho pacto, según este autor, es necesario que se le otorgue un carácter político. Este permitirá reconocer la importancia del aspecto reflexivo, voluntario y consciente del proceso (Tedesco, 2007). En ese sentido, Bolívar (2006) indica que el pacto históricamente implícito que se ha

establecido entre las instituciones socializadoras básicas solo puede ser recuperado a través de una acción comunitaria entre los agentes e instituciones. En cuanto a la educación, indica:

Siendo ya imposible mantener la acción educativa de los centros recluida como una isla en el «espacio educativo ampliado» actual, se precisa poner en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. (Bolívar, 2006, p. 121)

De este modo, se busca enfatizar que no se trata de asignar más responsabilidades a la IE o a la familia, sino que estas compartan responsabilidades en el proceso de construcción de un pacto educativo, tal y como lo hicieron las EFI.

Como se puede observar, esta investigación, aporta a la ciencia política a través de la interpretación del concepto de participación auténtica en el plano de la participación local y escolar. Además, genera evidencia que puede ser útil para el diseño e implementación de políticas locales participativas, basados en los factores que inciden en promover una escuela de puertas abiertas a la comunidad. Al respecto, una de las ideas que sostiene esta tesis es que la política educativa debe concebir, por un lado, a la IE como parte de un ecosistema social, tal como indica Cieza (2010), y, por otro lado, como una institución política que debe generar espacios de participación y de democratización que permitan el ejercicio ciudadano desde la escuela. De este modo, siguiendo a Mouffe (1999), se destaca que el ciudadano como agente de cambio social se desarrolla en la medida en que se relaciona con las instituciones. De esta manera, la IE asume un rol fundamental para la formación, socialización y cambio de prácticas en los sujetos en el marco de su formación como ciudadanos. Por otro lado, estudiar la implementación del componente de participación en EFI aporta conocimiento sobre uno de los primeros programas consensuado por los organismos internacionales, y caracterizado por concebir al estudiante como sujeto de derecho y actor principal de la gestión educativa.

Finalmente, con el propósito de responder a la pregunta de investigación, esta tesis se organiza en cuatro capítulos. El primero expone el estado de la cuestión, donde se explica brevemente en qué consiste el enfoque EAI y cuál es su vínculo con el modelo EFI. Además, se destaca una de sus principales características: concebir al estudiante

como un sujeto de derecho. Por otro lado, se describe la forma como se implementó el componente participativo en diversas experiencias EFI, tanto en el mundo como en el Perú. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, el cual define la democracia, la ciudadanía y la participación. Luego, se profundiza en la noción de participación auténtica con el propósito de comprender la gestión participativa a nivel local y la participación escolar en la IE. El tercer capítulo aborda el marco metodológico, en el cual se señalan los objetivos, la fundamentación y las herramientas usadas. Finalmente, en el cuarto capítulo, se exponen los hallazgos. En esta parte del trabajo se realiza un análisis sobre la base de los objetivos y preguntas de la tesis.



CAPÍTULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo, se describe en qué consiste las EAI y su relación con el modelo EFI. De igual modo, se explica por qué la dimensión participativa es el elemento central de este enfoque y como este componente se implementó en diversas experiencias, tanto en el mundo como en el Perú.

1.1. Origen del enfoque Escuelas Amigas de la Infancia (EAI)

Shakya (2017) relata que, a mediados de la década de los noventa, se organizó un taller para definir el concepto EAI en el Centro Internacional de Desarrollo Infantil de Unicef, ubicado en Florencia, Italia. Como resultado de ello, según Unicef (2018), se estableció que es un modelo de escuela basada en los derechos de los niños. De este modo, una IE con este enfoque debe cumplir las 13 características que se señalan a continuación:

- Reflejar y garantizar el ejercicio de los derechos de cada niño
- Conocer y adaptarse al contexto
- Centrarse en el niño; es decir, fomentar la participación, la creatividad, la autoestima y el bienestar psicosocial
- Ser sensible a las cuestiones de género
- Promover resultados de aprendizaje de calidad; esto es, motivar a los estudiantes a pensar críticamente
- Brindar una educación que sea acorde a la realidad de los niños
- Ser flexible y responder a la diversidad
- Fomentar la inclusión, el respeto y la igualdad de oportunidades
- Promover la salud mental y física
- Proporcionar una educación asequible y accesible
- Fortalecer la capacidad docente
- Propiciar la participación de la familia
- Integrar a la comunidad.

En el año 2000, Unicef y la ONG Save the Children reunieron a representantes de 11 países del sur y sudeste asiático en Chiang Mai, Tailandia, para discutir e identificar las tareas centrales de las EAI. En este evento, se acordó realizar cuatro actividades para promover las EAI en la región:

1) Adaptar los cinco principios básicos del EAI a nivel nacional y local mediante “la participación genuina de los responsables políticos, las comunidades, las familias y los niños en la visión y funciones de una escuela basada en los derechos del niño”; 2) Centrarse en un enfoque “holístico” de la educación enfatiza en actividades internas y fuera de la escuela. “Aprovechar las lecciones de una escolarización eficaz, se basa en tener al niño en el centro de todas las actividades de aprendizaje, enseñanza y gestión. Asimismo, se busca que en el entorno más amplio las familias se involucren como el primer lugar de referencia para el cuidado y desarrollo de los niños; 3) Crear un sistema de datos para monitorear el progreso del estudiante; 4) Fortalecer las redes interprogramáticas de educadores para que puedan compartir experiencias y enfoques con el fin de crecer profesionalmente y aprender de su comunidad. (Bernard, 2004, como se citó en Clair, Miske y Patel, 2010, p. 18)

Asimismo, según Bernard (2004, como se citó en Clair et al., 2010), los representantes de estos países fijaron los cinco principios básicos de este enfoque: (a) educación basada en derechos, (b) educación inclusiva, (c) educación sensible al género, (d) participación democrática, y (e) educación de calidad. Estos principios fueron planteados como dimensiones a nivel local y nacional.

Estas cinco dimensiones, junto a las trece características que se establecieron en el taller de Florencia antes mencionado, fueron el precedente para que, en el 2009, en la ciudad de Nueva York, Unicef publique el Manual de Escuelas Amigas de la Infancia. En este documento, se detallan las principales dimensiones que las regiones, en ese momento, ya venían implementando. El Manual tuvo desde sus inicios la intención de brindar una guía flexible sobre lo que significa implementar el enfoque EAI, así como validar sus tres principios fundacionales; a saber: ser una escuela que incluya a toda la comunidad educativa; priorizar a los estudiantes; y ser una escuela participativa y democrática, que comprometa a todos los actores de la localidad en la toma de decisiones.

Este proceso hacia la calidad supone que se transforme la organización escolar heredada de siglos pasados, donde el protagonista era el maestro y no el estudiante. Su labor consistía en depositar el conocimiento en sus alumnos, sin concebirllos como seres autónomos y racionales. Sin embargo, desde la CDN, se reconoce que:

los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. (Unicef, 2006, p. 6)

Si bien la CDN condujo al surgimiento del enfoque, este no ha sido estático. Ha ido ajustándose paulatinamente en los encuentros internacionales en los que se ha expuesto las necesidades de diferentes países de las Naciones Unidas producto de los diagnósticos que han desarrollado para mejorar la calidad de su sistema educativo.

Como se ha podido observar, una de las características de la implementación del enfoque EAI es la integralidad, debido a que intenta abarcar los aspectos que, bajo el criterio de Unicef, un niño o niña necesita para su desarrollo. Específicamente, considera la gestión participativa, la atención integral, el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, y la creación de un ambiente libre de toda forma de discriminación. De esta manera, para que una EAI se consolide, debe tener un fuerte componente participativo y de planificación a favor de una educación de calidad (Unicef, 2006).

El enfoque EAI busca incidir en el sistema educativo del país y, a su vez, es flexible al momento de implementarse en la escuela. La participación de los padres y las condiciones –entendidas estas como los servicios de capacitación docente, higiene, alimentación e infraestructura– mejoran el clima de la escuela, pero no necesariamente impactan en el aprendizaje del estudiante. Pueden atribuirse ciertas mejoras en este ámbito, pero aún faltan mayores estudios para encontrar una relación directa. A pesar de ello, para los fines propuestos en esta tesis, es importante hacer un recuento de las experiencias basadas en el enfoque EAI.

1.2. Implementación de experiencias EAI en el mundo

El enfoque EAI ha ocasionado que muchos países en el mundo, por ejemplo, Bangladesh, Gujarat, Albania, así como Tailandia, Kosovo y Kenia (Unicef, 2006), se apropien de su sentido y lo adapten a su realidad a fin de garantizar el acceso, permanencia y culminación de la educación básica. Asimismo, otra razón por la cual han seguido este enfoque es porque buscaban mejorar las condiciones donde aprenden los estudiantes e involucrar a los actores de la comunidad educativa en sus procesos de aprendizaje.

Cabe destacar que el propósito de esta investigación es ahondar en el cuarto pilar mencionado en el apartado anterior: la participación democrática. Esto se debe a que este principio del enfoque EAI enfatiza la importancia del involucramiento de todos los actores del territorio en el proceso de la toma de decisiones, tal como lo sostiene Unicef (2006):

Este es el principio de la participación democrática, por medio del cual los niños, los progenitores, las comunidades, los empleadores, los dirigentes políticos y otras personas y entidades desempeñan una función en la labor destinada a determinar la estructura, el contenido y el proceso de la educación. Solamente mediante este tipo de participación democrática, las escuelas amigas de la infancia pueden decir que están satisfaciendo el derecho del niño a una educación. (p. 42)

En relación con lo expuesto, se puede indicar que el enfoque ha producido el desarrollo de dos vías, una práctica y otra teórica. Desde la acción y reflexión, ha dado lugar a diversos modelos EAI, lo que ha permitido que se convierta en una herramienta para que Unicef, en coherencia con sus principios, pueda promover una educación de calidad en zonas vulnerables. Estos modelos que se crearon alrededor del mundo han buscado solucionar las problemáticas de acceso a la educación y deserción escolar, así como la necesidad de contar con espacios seguros y una adecuada alimentación. En ese sentido, Unicef ha incentivado históricamente que el enfoque EAI pueda tener un alcance a nivel de sistema, de políticas públicas.

Un primer ejemplo es Kenia, donde se consiguió incorporar este enfoque en el nuevo Plan de Apoyo al Sector de la Educación (Unicef, 2006)¹. Omenge (2015) es uno de los autores que trata la experiencia en este país. En su estudio, analiza el rol y la relación de la familia y/o comunidad con la efectividad de los aprendizajes de los estudiantes. A partir de su revisión teórica, este investigador concluyó que sí existe una correlación entre la participación y/o involucramiento de los padres y el logro efectivo del aprendizaje en los alumnos. Al respecto, Erlendsdottir (2010, como se citó en Omenge, 2015) indica que los estudiantes que tienen un mayor soporte de sus familias en

¹ Para la implementación de sus proyectos, Unicef se alió con otros modelos, como las Escuelas Nuevas de Colombia y la propuesta Focalizar Recursos hacia una Salud Escolar Efectiva (FRESH). En cuanto a la producción teórica, trabajó en conjunto con la ONG Save the Children y la Organización Mundial de Salud para utilizar por primera vez de manera sistémica el concepto EAI desde mediados de los años noventa.

su proceso educativo tienden a continuar con su formación después de que concluyen la educación básica. En esta misma investigación, Flórez (2011, como se cita en Omenge, 2015) menciona un caso peruano donde los padres organizaron consejos de estudiantes para brindarles oportunidades de participación en la gestión y administración de la escuela.

Otro estudio de caso se encontró en Shakya (2017), quien evalúa la implementación del enfoque EAI² y los inconvenientes que ha tenido en la escuela *Sunrise Boarding*, ubicada en Nepal. Esta experiencia EAI surgió de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que recibían los niños, niñas y adolescentes de este país y promovió que tanto el Gobierno de Nepal como diversas ONG se involucren en el proceso de implementación a nivel nacional.

Los hallazgos evidenciaron que la participación de los padres en los diferentes programas ha sido efectiva; sin embargo, se recalca la necesidad de mejorar la relación entre estos y los maestros, y, entre estos dos actores y los estudiantes. Asimismo, los resultados mostraron que la participación de las niñas era mucho más activa que la de los niños, debido a que los profesores las motivaban a participar en diferentes actividades, rompiendo así los estereotipos de género. Por otro lado, la investigación resalta la importancia de garantizar una clase dinámica y de construir una comunicación sólida para que los alumnos más silenciosos o con menos ganas de participar lo hagan. En términos generales, el programa contribuyó a que los estudiantes se encuentren satisfechos en cuanto a su crecimiento personal e intelectual, pero aún falta mejorar las condiciones materiales y de clima escolar (Shakya, 2017).

El tercer estudio de caso fue el de Kageni (2013), quien indagó en los factores que influyeron en la implementación del programa EAI en una escuela primaria del distrito de Kibuyu, en la ciudad de Kiambu. El autor analizó las condiciones materiales con las que contaba el centro educativo, así como la participación de las comunidades, los programas sanitarios y la alimentación con los que atendían al estudiante. Su objetivo fue determinar cómo estos factores afectaron la aplicación del enfoque EAI. En general,

² Las cuatro dimensiones del enfoque EAI que se evalúan en la investigación son las siguientes: 1) escuela basada en derechos; 2) escuela sensible al género; 3) escuela promotora de salud; y 4) protección en la escuela.

los resultados mostraron que sí existe una relación directa entre dichos factores y la implementación del programa, debido a que trabajar bajo este enfoque supone colocar al niño como el elemento central de la gestión educativa y comunitaria. Asimismo, implica cuidarlo en el sentido estricto de la palabra, así como contar con estrategias para promover la matrícula y asistencia de todos, y ofrecerles servicios de nutrición y salud que garanticen su crecimiento y desarrollo como ciudadanos.

Finalmente, se debe considerar la investigación de Karlstrom (2008), quien realiza una evaluación de los procesos, el impacto y las estrategias futuras que se deben implementar en las EAI. En su estudio, indica que, si bien este modelo presenta un enfoque integral que busca preservar los derechos del niño, concretarlo es un desafío. Pese a que uno de los logros fue que el Ministerio de Educación incorporara el enfoque y asumiera el liderazgo de su implementación, no se consiguió que todos los actores tomadores de decisión se involucren en el proceso. Asimismo, el autor indica que no se reportaron mejoras significativas en el aprendizaje de los estudiantes, aunque sí en el clima escolar. Por otro lado, si bien se fomentó la capacitación pedagógica y el monitoreo de los resultados, ha sido insuficiente para incidir en el sistema educativo y para asegurar su sostenibilidad. Respecto a logros cuantitativos, el estudio señala que las tasas de repetición disminuyeron y que, por el contrario, la ratio de continuidad aumentó. No obstante, para que estos avances sean atribuidos al enfoque EAI, deben mantenerse a largo plazo como una acción integral, de modo que se pueda confirmar la tendencia.

1.3. Participación escolar

Este apartado ahonda en las experiencias de participación escolar, de las cuales resalta la importancia del involucramiento de la IE. En ese sentido, Neirotti (2008), en su estudio sobre experiencias escolares, menciona dos alternativas para solucionar un problema en la escuela. La primera es la intervención multidimensional, donde se atienden aspectos pedagógicos, institucionales y de contexto.

La segunda opción consiste en priorizar dos dimensiones para delimitar el problema y generar cambios graduales. Un ejemplo en este caso es el de la IE Fe y Alegría N° 44, donde el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas puede ser garantizado si se trabaja de la mano de la comunidad educativa y la familia. Al respecto, el autor sostiene que, si el centro educativo se constituye como un espacio de acogida, en el que

las relaciones con los maestros son óptimas y en el que los padres apoyan el proceso de escolaridad, se puede mejorar la disposición de las estudiantes para continuar sus estudios.

Este último aspecto abarca el tratamiento de los problemas socioeconómicos de los alumnos, el desarrollo de la relación con sus familias, su capacitación y su participación, así como las articulaciones con otros servicios y su vinculación con los actores de la comunidad. Esta alternativa de solución se relaciona con el concepto de escuela eficaz (Mortimore, 1998), la cual busca combatir la desigualdad a través de la movilización de una serie de condiciones. En esa línea, el proyecto Enseñar para aprender: nueva alianza entre escuela, familia y municipio de Chile ha mostrado resultados favorables respecto a la convivencia entre pares, la convivencia con los docentes, la confianza en los estudiantes, la disposición por participar en actividades de clase y en grupos, y el desarrollo de habilidades de liderazgo.

Aguerri (2017), en su tesis doctoral, indica que las Comunidades de Aprendizaje (CA) son un proyecto educativo que asegura una educación de calidad. Sus ejes centrales son la participación de la comunidad y el aprendizaje interactivo. Asimismo, enfatiza que el aprendizaje de los estudiantes depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula de forma aislada. Al contrario, son la interacción social y una participación en diferentes contextos las que les permiten seguir desarrollándose (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Es por ello que uno de los principios de las CA es que la participación social en la educación es un criterio fundamental para el logro de la democracia Maroto (2006) citado en Aguerri(2017). Por su parte, Aguerri (2017) afirma que el sistema educativo de las CA contiene herramientas transformadoras de la sociedad, que, aunque avanza de manera lenta, sienta las bases para que los actores puedan interiorizarlo. También, considera que el involucramiento de las familias influye en la comunicación con el docente, incide positivamente en el rendimiento académico y previene el fracaso escolar. En cuanto a la participación, el modelo CA genera una concepción de escuela como espacio abierto promoviendo el diálogo como una estrategia para exponer ideas, repartir tareas y resolver conflictos.

1.4. Implementación de las experiencias EAI en el Perú y su dimensión participativa

El enfoque EAI se puso en práctica en el proyecto Mejorando la educación básica de niñas y niños de la Amazonía y el sur andino del Perú, el cual fue financiado por el Gobierno de Canadá e implementado por Unicef en cinco regiones del país. Se eligieron lugares que tuviesen mayor presencia de población indígena hablante de lenguas originarias y donde hubiese aliados que quisieran hacerlo posible. Se trabajó con organizaciones de las regiones Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Ucayali que se sumaran a la iniciativa de realizar una adaptación y apropiación del enfoque EAI en instituciones de educación intercultural bilingüe (EIB). Esta fue la manera como el equipo de Unicef junto a los diferentes actores educativos implementó el programa en 17 escuelas (Unicef, 2018). No obstante, pese a que el proyecto priorizó esas regiones para una intervención directa, también incorporó la asistencia técnica al distrito de Ventanilla, dadas sus condiciones poblacionales y problemas sociales.

El objetivo del proyecto fue aumentar progresivamente los estándares de calidad de las escuelas para garantizar, de ese modo, una educación de calidad y la atención integral a los niños y niñas. Según la Municipalidad de Ventanilla (2010), se puso especial énfasis a la acción intersectorial y a una eficaz articulación intergubernamental, así como al desarrollo de capacidades en los actores.

Específicamente, en el proceso participativo, Unicef (2018) señala que hubo una visión compartida de escuela, donde se realzó el uso de los espacios de participación comunitaria, así como la construcción concertada de los instrumentos de gestión educativa y de la adaptación conjunta del enfoque EAI a sus diversos territorios. De igual manera, se precisa que hubo bastante trabajo intersectorial, así como apoyo de la cooperación internacional y de las organizaciones sociales, como las familias y la comunidad. Por ello, con el fin de realizar un seguimiento a la promoción de la participación de la comunidad educativa y local durante la experiencia, se diseñaron indicadores amigables orientados a la inclusión y al género, al aprendizaje, la salud y la protección.

1.4.1. Escuelas Amigas de la Infancia (EAI) y Escuelas Felices Integrales (EFI)

Este apartado se centra en la experiencia EAI de Ventanilla, ya que es la unidad de análisis de la presente investigación.

El modelo EFI, basado en el enfoque EAI, aprovechó una oportunidad donde convergieron procesos administrativos, cambios normativos, soporte local, el proyecto que iniciaba Unicef descrito previamente y profesionales en determinados puestos comprometidos para llevarlo a cabo. A través de una entrevista, Neyra (2011) relata que, en el 2008, en el marco de la instalación del Consejo Educativo Municipal, Unicef contactó a la Municipalidad de Ventanilla. En ese año, esta organización internacional trabajaba con los residentes de Pachacútec y Villa Los Reyes con el propósito de generar condiciones que los protejan de los riesgos y la vulnerabilidad en la que vivían. Inicialmente, se creó una mesa de trabajo donde participaron otras instituciones, como la ONG Plan Internacional, las cuales brindaban asistencia técnica y con las que se establecían acuerdos que involucraban a todo el distrito.

El Gobierno local de Ventanilla promovió un proceso de gestión participativa, en el que la formulación del Proyecto Educativo Local, del Plan de Desarrollo Concertado y del Plan Concertado de Salud impulsó la necesidad de implementar el modelo EFI. De este modo, por medio de un trabajo intersectorial y de la propia comunidad educativa, se organizaron y movilizaron a favor de la calidad educativa y de la protección de los derechos de la niñez y adolescencia con el propósito de concebir su propio modelo educativo.

El funcionamiento de dicha organicidad se basó en la constitución de redes educativas que se articularon a través de Consejos Educativos de Red y del Consejo Directivo de Red que instaló la UGEL Ventanilla. Estos consejos promovieron espacios y procesos interinstitucionales encaminados al monitoreo formativo, al desarrollo de capacidades de los actores pedagógicos, talleres formativos, coordinaciones para atender desde los diferentes sectores problemáticas de la comunidad, así como pasacalles destinados a visibilizar el buen trato y el cumplimiento de los derechos como tarea compartida entre la escuela y la comunidad.

Esa fue la manera como se fue diseñando el modelo de escuela que querían basado en el enfoque EAI que Unicef venía impulsando desde años anteriores. Así pues, se optó por elaborar un modelo particular y adecuado al contexto de Ventanilla. A partir de ello, se inició un proceso participativo donde se encontraban padres, madres, directores, estudiantes, sectores del Estado y otros organismos de cooperación, con el fin de priorizar los ejes que este modelo debería contemplar, según Neyra (2011).

1.4.2. Definición de la Escuela Feliz Integral (EFI)

La Municipalidad de Ventanilla (2010) define este concepto de la siguiente manera:

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. (p. 30)

El propósito de adoptar el modelo EFI se relaciona con una intención de proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes, lo cual se refleja en cambios de actitudes, valores y conocimientos de todos los actores de la comunidad educativa. Asimismo, se trata de ubicar a los estudiantes al centro de la gestión, comprendiéndolos no solo como aprendices, sino como personas integrales, como ciudadanos que tienen demandas y derechos. La siguiente lista expresa de manera específica las dimensiones que se deben considerar en la implementación del modelo, las cuales se sustentan en el enfoque EAI (Unicef, 2009, pp. 3-4):

- (a) De qué manera se prepara a los niños y a las niñas para comenzar y continuar en la escuela;
- (b) De qué manera les reciben las escuelas y los maestros preparados para resolver sus necesidades y defender sus derechos;
- (c) En qué medida se aborda su salud y bienestar general como una parte integral en la promoción del aprendizaje;
- (d) En qué medida las escuelas son seguras como lugares para aprender y en qué grado ofrecen un entorno general que tenga en cuenta las cuestiones de género y que propicie el aprendizaje;
- (e) En qué medida las escuelas y los maestros respetan los derechos del niño y actúan siguiendo su interés superior;
- (f) En qué medida las escuelas y los maestros utilizan los métodos pedagógicos centrados en el niño como una buena práctica y una metodología generalizadas;
- (g) En qué medida se impulsa la participación del niño como práctica corriente en las relaciones mutuas en el aula, así como en la operación y gestión más amplias de la escuela;
- (h) En qué medida se invierten esfuerzos y recursos para crear aulas estimulantes que apoyen un aprendizaje activo para todos;
- (i) La disponibilidad de instalaciones, servicios y suministros adecuados y ecológicamente sostenibles que apoyen las necesidades de la personalidad integral de todos y cada uno de los niños;
- (j) Utilización de métodos pedagógicos que pongan en tela de juicio y eliminen la discriminación por razones de género, de origen étnico o de origen social.

Tomando en cuenta la información anterior, apostar por el modelo EFI implicó contar con una participación colectiva que abordara diferentes aspectos: pedagógicos, de gestión, presupuestales, normativos, políticos, entre otros. Si bien el objetivo fue ambicioso en tanto otorgaba una gran responsabilidad a los actores (estudiantes, familias, sectores sociales del Estado y municipalidad), el modelo partió de la premisa de que un vínculo sólido entre la escuela y la comunidad local sí puede generar cambios significativos (Municipalidad de Ventanilla, 2010). En el siguiente capítulo, se presenta el sustento teórico que respalda esta última idea.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el marco teórico que se presenta a continuación, se aborda, primero, la relación entre democracia, ciudadanía y participación; luego, se profundiza en el vínculo entre la participación local y escolar. La primera sección resalta, a partir de los conceptos de democracia radical y participativa, la importancia de las libertades del individuo y el compromiso con la comunidad; además, analiza su vinculación con la ciudadanía y el efecto que produce en la participación de la comunidad educativa. La segunda sección ahonda en la participación a nivel local y escolar desde la noción de participación auténtica. En ese sentido, se comprende que, bajo un contexto democrático, conviven el micro- y macrosistema, donde la participación de los actores locales debería estar de cara a la escuela, ya que la IE es el espacio político para formar en los estudiantes una actitud solidaria y empática en la esfera pública.

2.1. Democracia, participación y ciudadanía

Los partidarios de la democracia liberal sostienen que la democracia participativa en realidad contribuye a la desigualdad. Así lo afirman Bachrach y Botwinick (1992): “todo sistema que promueve la participación superior a la mínima favorecerá a los activos sobre los apáticos y a los ricos sobre los pobres... la participación no es igualitaria” (p. 23). Existe pues una tensión entre demócratas liberales y los radicales. Los primeros afirman que la participación se justifica en base al nivel y avance educativo de los actores sociales, dado que les permite tener un desarrollo que se expresa en una consciencia de sus elecciones y de sus propios intereses. En cambio, los segundos centran su propuesta en el involucramiento público de los ciudadanos para el logro de metas individuales y colectivas, así como de justicia social (Tanaka, 1998).

Con el objetivo de destacar la importancia del involucramiento de los actores de la IE, la presente investigación se enmarca en la segunda corriente de democracia, centrándose en los conceptos de democracia radical y democracia participativa. En el caso del primero, conviene citar a Mouffe (1992), defensor del principio de igualdad, de la

autonomía en las decisiones y de la injerencia en las instituciones. Su visión de democracia radical se sustenta en la protección de las libertades y derechos de los individuos, como en el fortalecimiento del compromiso de ellos con su comunidad. En cuanto a la democracia participativa, según Cohen y Arato (1992), consiste en defender la autonomía de la sociedad civil a través de la participación, la solidaridad y la justicia.

Como observa Habermas, "las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga de ellas" (1992, p. 7); de ahí que sea fundamental formar sujetos con virtudes ciudadanas y con identidad respecto a su comunidad, de modo que puedan aportar a construir un país democrata. Precisamente, esta tesis busca demostrar la trascendencia de la participación auténtica (Anderson, 2001) en el ámbito educativo. Para ello, se sostiene en la teoría de la democracia radical (Laclau y Mouffe, 1985; Mouffe, 1992), de la democracia participativa (Cohen, 1997) y de la actuación ciudadana (Arendt, 2005; Mouffe, 2003).

Sobre la actuación ciudadana, Mouffe (2003) afirma que ocurre cuando se está en un constante diálogo con el otro y con el sistema. La democracia radical que, a su vez, es representativa por las instituciones, permite a los individuos tener la capacidad de confrontar, gestionar y promover comunidades políticas. En ese sentido, esta ciudadanía, en el marco de una democracia radical, es una articuladora de la diferencia, que permite delinear una identidad política colectiva. En esa línea, Arendt (2005) propone que el ser humano solo puede desarrollarse como tal en el espacio público, y es su accionar la esencia para la transformación de su entorno. De este modo, la acción política es indisoluble de la formación de una comunidad, lo que implica un rechazo al ejercicio de dominación.

A partir de lo mencionado, entonces, no puede comprenderse el desarrollo del sujeto -ciudadano- sin la interrelación con *un otro* y con las instituciones. Dado que tanto la democracia participativa como la radical proponen una estructura donde la ciudadanía tiene la capacidad de cambio, es pertinente ahondar en la noción de participación "auténtica" de Anderson (2001). Este autor plantea este concepto para comprender los grados de autenticidad de las prácticas participativas y lo determina a partir de cinco preguntas (Hess y Easton, 1992; Reitzug y Capper, 1996; Young, 1995): ¿participación con qué fin?, ¿quién participa?, ¿cuáles son las esferas relevantes de la participación?, ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente para que la participación

sea auténtica?, ¿qué condiciones y procesos deben estar en los niveles institucionales y sociales más amplios para que la participación sea auténtica?

La definición de participación auténtica va más allá del interés de la legitimación y las relaciones públicas para compartir el control. Parte del desarrollo del individuo para la creación de instituciones democráticas y como medio para mejorar los aprendizajes.

2.1.1. Participación y ciudadanía en contextos educativos

Promover la participación de los diferentes actores en las aulas, en las escuelas, en la comunidad educativa y en el territorio en general pareciera una práctica razonable. Sin embargo, ¿en qué medida se sabe si esa participación es auténtica y no solo un engaño del deber ser, o una concepción idealizada? Si bien la participación se comprende como un medio ideal para promover la ciudadanía y el bien común, no siempre se expresa de forma consistente entre distintos aspectos: mecanismos democráticos, aprendizaje y agencia efectiva de la ciudadanía. En ese sentido, esta investigación se adscribe al concepto de participación auténtica, entendida como “el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (Anderson, 2001, p. 9).

De forma complementaria, y a fin de determinar de manera más precisa los grados de participación de los actores, esta tesis toma de referencia la escalera de la participación de Hart (1993). Este gráfico permite conocer si los procesos de participación son realmente verdaderos (auténticos) o solo simbólicos. A continuación, pueden observarse los distintos niveles que plantea este autor:



Figura 1. Escalera de la participación. Tomado de Hart (1993).

Como puede observarse, cuando la participación es manipulada, considerada como un accesorio dentro de un evento, o usada en los espacios y mecanismos de representación simbólica, no se trata de una verdadera participación. En cambio, cuando existen procesos de toma de decisión, acceso a la información, coordinación y deliberación entre actores, o incluso situaciones en las que haya un involucramiento limitado o focalizado, la participación puede encaminarse a ser “auténtica” o real.

Cuestionarse y apostar por este tipo de participación responde a un ejercicio ciudadano –en el marco de un sistema democrático– que diverge de un sistema tradicional y con un imaginario caudillista como el peruano (Flores- Galindo, 1986). De hecho, en la propuesta de ciudadanía de Mouffe (2003) y Arendt (2005), el ciudadano es un sujeto que actúa en el espacio público y que se forja a través de su relación permanente con sus pares y con las instituciones, como las escuelas, en tanto forman parte de una comunidad mayor. De esta manera, para Giddens (2002) entender el sentido político de la IE implica comprender su rol como medio de socialización; es decir, como un espacio donde las niñas, los niños y adolescentes adopten conciencia de sí mismos e incorporen las prácticas de la sociedad en la que han nacido.

Por lo antes expuesto, tener una escuela democrática es fundamental, ya que, desde su estructura, puede generar las condiciones necesarias para promover espacios de participación, tanto para los alumnos como para los docentes. Asimismo, fomenta un clima escolar que permite la convivencia y socialización preparando a los estudiantes para

su actuación en los espacios públicos. De este modo, la participación democrática propicia una atmósfera en la que las dos partes pueden tomar la iniciativa y manifestar sus intereses, de modo que así todos tengan una identidad escolar (Puig, Martín Escardíbul y Novella, 1999).

2.2. Ecosistema social: escuela y localidad

En este apartado, se trata la noción de comunidad entendida como un ecosistema social; es decir, como un grupo humano que vive en un área geográfica y cuyas interacciones derivan en una serie de funciones, ya sean comerciales, laborales, educativas, culturales, de asistencia, de vecindad, entre otras (Cieza, 2010). Estas relaciones pueden despertar sentimientos de pertenencia tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, se reconoce como:

un auténtico espacio dialógico intra, inter y extracomunitario, en el que se resuelve una posibilidad de desarrollo y se salvaguarda no sólo su identidad, cohesión y contexto, sino también la participación, organización, iniciativa y autonomía de sus integrantes, incluidas las minorías, los menos favorecidos, los más vulnerables, los grupos socialmente más débiles y los colectivos con menos poder. (Cieza, 2010, p. 126)

Si bien esta tesis se adscribe a la definición de ecosistema social que se acaba de exponer, es necesario complementarla con el enfoque de Anderson (1996) en cuanto a denominar la relación que existe entre la escuela la localidad como micropolítica y macropolítica, respectivamente. La micropolítica alude al espacio de gobierno y poder compartido entre el personal de la IE, los estudiantes y sus familias, mientras que la macropolítica se relaciona con la función del control local y la participación de los actores en el territorio. Es decir, hace referencia a las condiciones y procesos que deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales del territorio para asegurar la participación. En este sentido, solo habrá participación auténtica si se concibe “el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa como el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes” (Anderson, 2001, p. 9). Esto explica la intención de enmarcar la presente investigación en un contexto de democracia y actuación ciudadana, tal como se mencionó en líneas anteriores.

Entender a la comunidad como un ecosistema social implica también atribuirle un rol participativo en las instituciones educativas de su territorio por dos motivos. El

primero se vincula con la formación de estudiantes como un medio para el compromiso y participación en la comunidad. Esta formación debe ser capaz de establecer una interrelación estrecha con su localidad, así como con todas las necesidades y problemas del espacio en el que conviven (Cieza, 2010). El segundo motivo por el cual la comunidad debe involucrarse está relacionado con los hallazgos de Brunner y Elacqua (2003) en un estudio que realizaron sobre los factores que inciden en una educación efectiva. Los resultados mostraron que vecindarios más desorganizados, menor involucramiento en la escuela, menos actividades comunitarias, y menos confianza en la IE y en la población en general pueden tener un impacto significativo en el logro académico de los estudiantes. Putnam, Bryk y Schneider (como se citó en Brunner y Elacqua, 2003) respaldan esta afirmación al indicar que variables como esas, ligadas a la comunidad, pueden ser predictores del rendimiento escolar.

El modelo de escuelas efectivas (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004) también refuerza la idea de que el vínculo entre escuela y comunidad sí puede influir en el desempeño de los alumnos. Una escuela eficaz, según Murillo (2003, como se citó en Bellei et al., 2004) es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 69). Para los autores, esa integralidad puede verse influida por factores como la gestión institucional, la enseñanza efectiva, la relación escuela- y apoderados, o la interacción escuela-entorno. Esto se condice con los estudios de caso de Kageni (2013), Karlstrom (2008), Nyatuka (2015) y Shakya (2017), así como con las propuestas de Neirotti (2008), descritos en el capítulo anterior.

En suma, el énfasis en la interacción escuela-entorno empieza por considerarla como un ecosistema que abarca lo local, regional y nacional, ámbitos que se ven influenciados por los distintos cambios a nivel político o demográfico. Así pues, Bellei, Muñoz et al. (2004) señala que, si bien la prueba de una escuela eficaz se rinde en el aula, los resultados de aprendizaje se enmarcan en los cambios del territorio. Concebir a la comunidad como parte de un ecosistema responde a una necesidad de contar con una escuela de puertas abiertas que permita el desarrollo y actuación ciudadana del estudiante. Asimismo, la idea es democratizarla a fin de romper la estructura adultocéntrica que

históricamente se ha mantenido (Porlán y De Alba, 2012), así como sus prácticas asumidas como la única forma válida para relacionarse en la escuela (Santos, 2003).

Por su parte, Fullan et al. (2004, citados en Valdivia y Díaz, 2008) también justifican la importancia de vincular la IE al entorno. Sostiene que uno de los factores claves para lograr un cambio significativo en la gestión escolar y optimizar el aprendizaje de los niños es la intervención de los organismos intermedios. Entre otros factores, se puede mencionar la moral colectiva, orientada a alcanzar mejoras en la educación y cerrar las brechas entre individuos y escuelas; la promoción de capacidades y liderazgos a varios niveles; el aprendizaje continuo de los organismos intermedios; el manejo de conflictos; la cultura de valores; el establecimiento de alianzas con socios externos; y el interés por desarrollar intervenciones a nivel escolar, intermedio y nacional.

Resulta pertinente mencionar que uno de los actores relevantes que forma parte de la comunidad es el padre y/o madre de familia. Brunner y Elacqua (2003) indican que variables como los recursos económicos, la organización de la familia, su clima afectivo, su socialización lingüística, entre otros, influyen en el rendimiento del estudiante. Por ello, involucrarlos en los procesos de aprendizaje es vital para compensar las desigualdades que se viven en sus hogares.

En síntesis, tal como se ha explicado, la finalidad del modelo EFI es que sea la propia comunidad la que se organice y movilice por la calidad educativa y el cumplimiento de los derechos de la niñez, sobre la base de un ideal de escuela. Se asume, de este modo, la necesidad de concebir el territorio como un ecosistema social (Cieza, 2010), dado que es fundamental contar con una escuela de puertas abiertas a la comunidad que acoja y aborde los problemas sociales de su contexto. Asimismo, el involucramiento de los actores locales en la IE es esencial para lograr una escuela con carácter político; esto es, en términos de Mouffe (1999) y Arendt(2005), un centro educativo donde se enseñe a ejercer la ciudadanía. Siguiendo esa línea, no puede haber cambio social si los ciudadanos, en este caso los estudiantes, no se comprometen con su comunidad y generan acciones políticas desde la escuela. Ello supone que, desde las diferencias, puedan reconocer el acto político al interior de la IE. De esta forma, los alumnos tendrán una motivación y una participación auténtica en cada una de las acciones que se realicen en su entorno.

2.2.1. Participación escolar: estructuras de poder

Luego de haber sustentado la importancia de vincular la escuela con la comunidad, sobre todo los aspectos que influyen en el involucramiento de sus actores, así como la relación entre la escuela y la localidad, resulta pertinente explicar cómo lograrlo. Para ello, se debe partir de la definición de gestión participativa. Siguiendo a Freire (1998), esta surge de la necesidad de comenzar una reforma administrativa, ya que es imposible efectuar una administración democrática en favor de la autonomía de la escuela con estructuras que solo hacen viable el poder autoritario y jerarquizado. Además, indica que no es posible colocar el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia y los aprendizajes demandan, lo cual no solo perpetúa sino también estimula la tradición autoritaria de la sociedad. Por el contrario, es necesario:

democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela. (Freire, 1998, p. 32)

En consonancia con lo anterior, Lavín y Solar (2004, como se citó en Cuglievan y Rojas, 2007) consideran la gestión escolar como un proceso integral que se adecua a las experiencias de gestión vigentes en el marco de la autonomía escolar. Para dichos autores es “aquel proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad, la cual es lograr aprendizajes significativos en los alumnos” (Lavín y Solar, 2004, p. 303). Bajo este concepto, se busca que las decisiones sean consensuadas y que tengan como propósito mejorar la calidad educativa a través de la gestión participativa de todos los actores de la IE.

Lograr una democratización del poder, como sugiere Freire (1998), supone que la gestión participativa dialogue constantemente con grados de autonomía a nivel administrativo y pedagógico. Asimismo, implica que se reconozca el poder de todos los sujetos que interactúan en el espacio. Dicho de otro modo, se trata de que, desde la cultura escolar, se reconozca el poder como una facultad compartida entre los diversos actores. El informe del BID (2000, p. 32) explica la existencia de dos tipos de autonomía:

- a. Autonomía Administrativa (AA) es aquella que realiza un traspaso sobre áreas claves desde el Ministerio de Educación hacia las escuelas. Se trata fundamentalmente de la descentralización de los recursos humanos, financieros y/o materiales.
- b. Autonomía Pedagógica (AP) es aquella que realiza un traspaso de responsabilidades en relación con el currículum y su implementación. Es decir, implica instaurar en la escuela, capacidades de planeación, ejecución y evaluación colectiva.

Considerando el objetivo de la presente investigación, cabe señalar que la AA trae consigo la necesidad de una rendición de cuentas a nivel local, lo cual fomenta la organización de los padres y de consejos escolares, así como una vinculación con la comunidad. Esto, a su vez, incentiva a que la participación de los padres no se restrinja solo a una preocupación por los asuntos administrativos de la escuela, sino también por los asuntos académicos ya que estos se relacionan con el aprendizaje de sus hijos (BID, 2000).

A continuación, se colocan diferentes casos de autonomía escolar. Los tres primeros han sido tomados del estudio de Álvarez, Castillo, Elvir y Vijil (2014). En él describen el proyecto Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), realizado en El Salvador; el Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO); y el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo de Guatemala (PRONADE). Estas iniciativas si bien no impactaron en la calidad educativa, sí lograron ampliar el acceso en las zonas rurales. Además, se les otorgó a los padres de familia poder de decisión en temas organizativos y administrativos, para los cuales pudieron expresar su opinión.

Otro caso es el del Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementado en México desde el 2001. La investigación de Juárez (2017) explica cómo el PEC promovió el empoderamiento de directores, maestros y padres de familia con el fin de facultarlos para realizar ejercicios de planeación estratégica, de tal manera que ello ayude a mejorar el desempeño de la escuela y, al mismo tiempo, la calidad educativa. Este autor sostiene que el liderazgo del director es clave para propiciar espacios de diálogo que involucren a otros actores educativos tanto al momento de redistribuir los recursos económicos como al solucionar los problemas de los estudiantes.

En conclusión, es posible afirmar que las ideas expuestas sobre autonomía administrativa y pedagógica dialogan bastante bien con la experiencia EFI de Ventanilla, ya que durante su implementación se pudieron tomar decisiones a favor de la IE gracias

al liderazgo del director, y al monitoreo de la municipalidad y la UGEL. Estos actores fomentaron espacios de participación, tanto para estudiantes como para madres y padres de familia, para la vigilancia del Plan Educativo Institucional y la toma de decisiones en cuanto a la mejora de los procesos de la escuela.

2.2.2. Participación escolar: eficacia política y compromiso

Como ya se ha mencionado antes, la IE es el espacio de socialización más cercano para promover un compromiso ciudadano. Schulz (2005) refuerza esta idea partiendo del concepto de eficacia política. Para él, consiste en la convicción de creer que los cambios políticos y sociales son posibles gracias a la formación recibida en la etapa escolar. Para ello es necesario que, durante la infancia y la adolescencia, se lleve a cabo un proceso de socialización política entre la escuela y la comunidad, de modo que, en el futuro, los estudiantes puedan ejercer una ciudadanía activa y democrática.

Lo relevante de un concepto como eficacia política es que permite concebir al estudiante como un actor de cambio, ya que el acto político surge desde su escuela. Las dimensiones de la eficacia política, interna y externa³, funcionan con un nivel de correlación que, según Schulz (2005), sirve para comprender que la participación política de los alumnos puede cambiar la percepción que ellos tienen sobre el sistema democrático. Sin embargo, para Gurin y Morrison (1978) citado en Shulz (2005), la eficacia interna está asociada positivamente a la educación, la motivación, la participación política, mas no a la confianza en las instituciones políticas. En ese sentido, las prácticas democráticas en la escuela son potenciales para desarrollar sentimientos de eficacia política y, como consecuencia de ello, conducir a una participación política futura, siempre y cuando se mantenga la participación auténtica como la define Anderson (2001). Esta idea es compartida por otros autores, como Delval, 2006, 2012; Emler y Frazer, 1999; Torney-Purta, 2002a (como se citó en Rodríguez, Kohen, Delval y Messina, 2016):

La incorporación estudiantil en la gestión de la escuela podría tener importantes consecuencias tanto en la formación de la identidad y los valores políticos como en la adquisición del

³ El autor entiende la eficacia interna como la confianza del individuo en sus propias habilidades para entender las políticas y el acto político, mientras que la eficacia externa constituye la creencia del individuo respecto al sistema político.

conocimiento y las habilidades cívicas necesarias para participar de forma eficaz en la sociedad.
(p. 114)

Reiterando la idea de que la eficacia política contiene una dimensión interna, consideramos que es la motivación y su vínculo emocional entre el estudiante y su escuela, es el factor que puede incidir en el incremento de la participación. Los siguientes investigadores profundizan esta idea.

Frederick et al. (2004) proponen, bajo el concepto de compromiso o implicación, la fusión de tres nociones conceptuales: comportamiento, emoción y cognición. Cada una de ellas permite caracterizar al estudiante de manera integral. En primer lugar, el comportamiento ligado a la participación del alumno comprende desde sus repuestas a las instrucciones del maestro hasta su participación en actividades extracurriculares, en aquellas que parten de su iniciativa y en el gobierno estudiantil (Finn, 1989, como se citó en Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004).

En segundo lugar, respecto a la emoción, la literatura sobre compromiso o implicación del estudiante no logra plantear una definición clara. Sin embargo, la literatura sobre valores sí la distingue de manera más clara. Por ejemplo, Eccles et al. (1983) citado en Frederick et al. (2004) describe cuatro componentes del valor: el interés; el valor del logro; el valor relacionado a la importancia de la tarea para los objetivos futuros; y los costos, referido a los aspectos negativos de participar en la tarea. Lo más resaltante de esta literatura es que propone el concepto de flujo para explicar que es “un estado subjetivo de participación completa, mediante el cual los individuos están tan involucrados en una actividad que pierden el conocimiento y tiempo” (Csikzentmihalyi, 1988, como se citó en Fredricks et al., 2004, p. 63). De este modo, la noción de flujo está vinculado a un grado de participación que se relaciona al involucramiento emocional del estudiante.

En tercer lugar, el compromiso intelectual o cognitivo es un concepto que Fredricks et al. (2004) introducen para comprender mejor el nivel de implicación del alumno. El compromiso cognitivo “puede ir desde la simple memorización hasta el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas que promuevan una comprensión profunda” (Fredricks et al., 2004, p. 61). Estas diferencias cualitativas sugieren que el compromiso puede variar en intensidad y duración, ya que depende de la autorregulación del

aprendizaje y los objetivos motivacionales del estudiante. Considerando el tema que atañe a esta investigación, ese compromiso puede verse expresado también en la motivación del alumno por participar en los espacios que la IE promueva. Según dos corrientes académicas, este deseo se puede expresar de dos maneras: invirtiendo el aprendizaje o volviéndose altamente estratégicos. El estudio realizado por Fredricks et al. (2004) ha logrado mostrar que sí existe un vínculo entre las necesidades de los estudiantes y el compromiso. Es decir, la literatura ha probado que sentirse miembro de una comunidad genera efectos positivos en el compromiso conductual y emocional, tanto en la escuela primaria como secundaria.

Como se indicó previamente, la participación política en sentido amplio parece estar relacionada con la experiencia de participación democrática en contextos vitales, como la escuela. Así lo afirma Rodríguez et al. (2016), quien determina tres factores para explicar el vínculo entre la participación escolar y la política: la permanencia de años en la escuela, el clima pedagógico del aula, y la organización y estructura de poder del centro educativo.

Para fines de la presente investigación, es importante detenerse en el último factor. Al respecto, la fuente antes mencionada indica que:

los centros educativos tienen una forma particular de gobierno interno y una determinada estructura de poder en las que se anclan los procedimientos de toma de decisiones. Los estudiantes no sólo pasan en la escuela mucho tiempo, sino que pueden llegar a participar en actividades relacionadas con el gobierno de la institución y la toma de decisiones. El hecho de que se incluya a todos los agentes — profesores, padres y madres, estudiantes y equipo directivo — en la toma de decisiones del centro educativo, parece influir significativamente en el desarrollo de la formación democrática y la participación cívica de los estudiantes (Delval, 2006, 2012; Emler & Frazer, 1999; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Lopes, Benton, y Cleaver (2009), así como Glanville (1999) y Torney-Purta (2002a) señalan que la participación de los jóvenes en actividades extracurriculares como el consejo escolar o las reuniones de claustro parece estimular las conductas políticas a largo plazo, incluido el ejercicio del voto. (Rodríguez et al., 2016, p. 116)

De lo anterior se deduce que la participación de los alumnos no solo tiene una dimensión emocional y de motivación que se pueda abordar desde una perspectiva pedagógica, sino también desde la política en tanto se enmarca en una estructura de poder dentro de la IE. Alineado a ello, las EFI son un modelo que ha instalado espacios como

la Defensoría Escolar, los municipios escolares, las asambleas de aula; ha involucrado a los padres y madres en los aprendizajes de sus hijos; y ha impulsado la activación del Consejo Educativo Institucional (CONEI), con el fin de promover en los escolares la conciencia ciudadana, la toma de decisiones y el ejercicio del poder para mejorar su entorno y su escuela.

Por todo lo dicho en este capítulo, se puede colegir que la democracia radical y la democracia participativa son corrientes que permiten pensar el sistema desde el acto ciudadano y no solo desde la representación de las instituciones. Precisamente por ello, en esta tesis, se concibe el territorio como un ecosistema social (Cieza, 2010), ya que así sus miembros serán capaces de abordar problemáticas de su contexto a partir de su actuación. Percibir al ser humano como un sujeto que crece en interrelación con otros (Arendt, 2005) conlleva a que la IE adquiera un rol protagónico en la comunidad (Schulz, 2005) al ser un espacio de socialización y formación capaz de lograr cambios en la ciudadanía. Sin embargo, existen situaciones que impiden que las escuelas puedan democratizarse, como su estructura tradicional y adultocéntrica. Por otro lado, se han analizado los desafíos que supone realizar una participación auténtica (Anderson, 2001) y real (Hart, 1993) tanto a nivel micro- como macropolítico. Estos marcos conceptuales han sido pertinentes para comprender la participación de los miembros de las EFI y, sobre todo, reconocer el papel crucial que cumple la relación escuela-localidad en la formación y el ejercicio ciudadano de los estudiantes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo tiene por objetivo presentar la propuesta metodológica que se aplicó en esta investigación. La primera parte expone el planteamiento del problema y la justificación de la investigación; la segunda menciona las preguntas de investigación, así como los objetivos generales y específicos. Finalmente, la tercera parte describe el método y las técnicas que se usaron en el proceso de indagación.

3.1. Planteamiento del problema y justificación

3.1.1. Planteamiento del problema

Brunner y Elacqua (2003) indican que el involucramiento de las familias y de vecindarios organizados afianza la relación con la escuela, lo cual produce un impacto significativo en el logro académico de los estudiantes. Sin embargo, el vínculo entre la IE y la comunidad, cada vez, se ha ido perdiendo a causa de las estructuras tradicionales que se emplean dentro de los centros educativos. Esto se debe a la escasa promoción de espacios y mecanismos de participación como parte de una cultura democrática. Otra de las razones es que la concepción de la escuela se ha reducido a la de un espacio donde únicamente se pueden lograr buenas calificaciones. En consecuencia, no se prioriza el desarrollo integral del estudiante ni se le otorga importancia, por un lado, a su participación ciudadana en los espacios de la comunidad ni, por otro, al involucramiento de los actores locales.

La escuela tiene una constitución jerárquica y tradicional que determina la participación de sus miembros (Palacios, 2014) a través de sus prácticas adultocéntricas (Santos, 2003). Este problema estructural se basa en la visión centrada en el adulto y plasmada en espacios, métodos y contenidos violentos para el alumnado, cuya voz no se toma en cuenta para sus procesos de aprendizaje (Porlán y De Alba, 2012). Entonces, a fin de convertirse en un centro democrático y de formación ciudadana, se espera que la

escuela democratice sus espacios y sus formas de establecer relaciones, así como que los estudiantes participen activamente en todos los ámbitos de la vida política y social. Frente a este problema estructural, se plantea una reforma en las dinámicas internas, que modifiquen las prácticas docentes, la organización y el rol de los alumnos a fin de que estos asuman un mayor protagonismo.

Unicef (2018) y Neyra (2011) relatan la experiencia EFI, basada en el enfoque EAI, como un proceso participativo desde el diseño hasta la implementación. Sin embargo, el problema radica en que la dinámica de participación ha sido incipiente a nivel escolar y a que ha habido poco involucramiento en el ámbito escolar de parte de los actores locales, una gestión que se caracterizó por la ausencia de los líderes principales: el director de la escuela y el alcalde del distrito.

Este contexto es el escenario ideal para definir los grados de participación de los actores, y determinar si esta fue real o no desde la noción de participación auténtica, propuesta por Anderson (2001), y desde la teoría de la escalera de participación, planteada por Hart (1993). Asimismo, es relevante preguntarse por los factores que inciden tanto en el involucramiento escolar como local, así como por las limitaciones que impiden ubicar al estudiante en el centro de la gestión, es decir, como sujeto de derecho. La finalidad es comprender la participación local y escolar, puesto que lograr su vinculación supone promover en los estudiantes un ejercicio ciudadano en la experiencia EFI.

3.1.2. Justificación

El propósito de esta tesis es aportar a las investigaciones sobre ciudadanía y participación en el plano educativo, dado que existe escasa evidencia que identifique los factores que promueven la participación escolar y local, así como una limitada bibliografía sobre lo que significa la participación. Asimismo, este trabajo brinda evidencias y conceptualizaciones que contribuyen a entender mejor el fenómeno del vínculo entre la escuela y la comunidad desde un marco de democracia radical (Mouffe, 1992) y actuación ciudadana (Arendt, 2005; Mouffe, 1999).

Para conseguir lo dicho en el párrafo anterior, este estudio exploratorio ha indagado cómo se implementó el modelo EFI en el distrito de Ventanilla analizando el caso del Colegio Politécnico Villa Los Reyes, a través del cual se pudo conocer la percepción de los actores. Asimismo, se ha apelado al marco conceptual sobre la

participación auténtica de Anderson (2001) y a la escalera de participación de Hart (1993) para identificar los tipos de intervención que subyacen en dicho modelo. Esto ha permitido determinar si la participación en la IE y a nivel local fue real o no. Por otro lado, se ha profundizado en los factores que influyen en la relación escuela-comunidad, así como en la dinámica particular de la participación escolar y local, dada su importancia para el ejercicio ciudadano en los estudiantes. En ese sentido, esta investigación resulta relevante en tanto permite comprender, a través de diferentes entrevistas, cómo se vincula la participación con el desarrollo ciudadano de los escolares en un modelo que asegura el desarrollo integral de los mismos.

Otro argumento que justifica la importancia de este estudio es que aborda un enfoque educativo reconocido por los organismos internacionales y por los representantes de diferentes países por su contribución de otorgar al estudiante el papel protagónico dentro de la gestión y los procesos educativos. Esto conlleva a un enfoque de trabajo flexible y adaptable a los diferentes contextos, en el que siempre se va a priorizar los principios y derechos de los niños y adolescentes. Ejemplo de ello son las experiencias de diferentes países del mundo, como Bangladesh, Gujarat, Albania, Tailandia, Kosovo y Kenia, según UNICEF (2009), donde se implementó el enfoque EAI adaptado a sus realidades. Todas ellas obtuvieron logros en relación a la participación, al involucramiento de las familias y a su incorporación en las políticas públicas.

Por último, esta tesis contribuye a comprender la participación, desde el enfoque EAI, analizando el proyecto EFI de Ventanilla. Este trabajo explica los fenómenos de participación y formación ciudadana en el marco de esta experiencia; asimismo, brinda recomendaciones que pueden optimizar el diseño de políticas locales educativas. Su relevancia radica en vincular la escuela y la comunidad con el objetivo de posicionar al estudiante en el centro de la gestión. También, se busca reforzar la idea de que no hay participación sin formación ciudadana. Además, se demuestra que los incentivos participativos, relacionados con la mejora de la estructura escolar, la promoción de un sentido identitario con la IE, entre otros factores, son un elemento fundamental para aumentar el interés de los estudiantes por los espacios de participación. Solo de esta forma podrán asumir un rol activo frente a los problemas públicos de su localidad o país.

3.2. Preguntas de investigación y objetivos

Esta investigación tiene como objeto de estudio el componente participativo del modelo EFI en el caso de la IE Politécnico Villa Los Reyes. La pregunta principal que busca responder es la siguiente: ¿cómo se desarrolló la participación auténtica en la escuela y en la comunidad en el marco de la implementación del proyecto Escuelas Felices e Integrales (EFI) en Ventanilla?

Específicamente, se ha propuesto (a) identificar los grados de participación auténtica de los actores involucrados en la experiencia EFI en Ventanilla, (b) analizar las limitaciones y potencialidades de la participación escolar y local, y (c) analizar las limitaciones que dificultaron la vinculación necesaria entre la escuela y la localidad para afianzar la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Para lograr estos objetivos, ha sido necesario aplicar entrevistas semiestructuradas orientadas a recabar información sobre estos tres aspectos importantes.

En cuanto a la búsqueda de evidencia secundaria, se ha revisado información relacionada con el enfoque EAI en el mundo y en el Perú, con la experiencia EFI de Ventanilla y con los marcos conceptuales pertinentes para esta tesis. A su vez, ha sido fundamental triangular la información de las entrevistas para que los hallazgos tengan mayor solidez.

3.2.1. Período de estudio

El recojo de datos y búsqueda de evidencia se realizó entre el 2018 y el 2020. Sin embargo, considerando el proceso de municipalización y el inicio del proyecto propuesto por Unicef, se ha investigado, también, el periodo comprendido entre el año 2008 y el 2016. La presencia de esta institución fue fundamental, ya que los especialistas en diversos temas pudieron brindar asistencia técnica al equipo técnico de Ventanilla para impulsar su experiencia.

3.3. Método y técnicas de investigación

3.3.1. Método

Para la presente tesis, se ha usado el enfoque cualitativo a través la técnica del estudio de caso, la misma que usa tanto el método inductivo como el deductivo. Dicho

enfoque, según Sampieri, Fernández, y Baptista (2004) y Álvarez-Gayou (2003), se basa en explorar y describir el problema para luego desarrollar generalizaciones o predicciones. Dankhe (1989), citado en Sampieri et al. (2004), indica que los estudios cualitativos se clasifican en tres: exploratorio, descriptivo y explicativo. Para esta investigación, se seleccionó el estudio exploratorio inductivo, debido a que no se conoce mucho sobre el objeto a estudiar (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2004); en este caso, sobre el modelo EFI aplicado en Ventanilla. No existe mucha evidencia sobre sus resultados ni tampoco sobre el diseño e implementación, salvo la sistematización elaborada por la Municipalidad de Ventanilla y publicada en el 2010. Por otra parte, se ha optado por el método de estudio de casos de carácter ideográfico. Por eso, se eligió al Colegio Politécnico Villa Los Reyes. Su estudio consistió en observar el fenómeno sin generalizar; específicamente, en explicar, desde la percepción y vivencia de los actores, la participación de estos en el modelo EFI (Gilgun, 1994).

Es necesario recalcar que, si bien el proyecto EFI contaba con orientaciones para su implementación en Ventanilla, esto dependía de las condiciones que cada IE podía gestionar, así como de la voluntad de sus actores. En el caso de la IE Villa Los Reyes, sus estudiantes viven en situación de pobreza y expuestos a factores de riesgo, como la delincuencia, el embarazo adolescente, entre otros. Por ello, contar con un modelo EFI, centrado en el estudiante, era indispensable. Analizar su implementación desde la perspectiva del director, los docentes y una estudiante era clave para comprender mejor el fenómeno de la participación escolar y local.

Ahora bien, también es importante visibilizar las limitaciones a las que se ha tenido que enfrentar la presente investigación. Una de ellas ha sido la escasa literatura sobre la implementación del enfoque EAI en el Perú y, más aún, el acceso a evidencia que se haya generado por el impacto de dicho modelo. No se ha encontrado ninguna evaluación de este proyecto de Unicef en el país ni tampoco de la experiencia en Ventanilla. Únicamente se ha tenido de referencia un informe de la municipalidad de este distrito, publicado en el 2010, en el que se relata detalladamente el proceso de diseño e implementación de la experiencia EFI. Otra limitación fue contactar a los estudiantes del Politécnico Villa Los Reyes. Ya que el proyecto había culminado hacía algunos años, resultó complejo contar con información actualizada sobre ellos.

3.3.2. Diseño muestral

Respecto a la muestra, se ha desarrollado una de tipo estructural, denominada así por Prieto y March (2006). Se caracteriza por no contar con representatividad estadística; es decir, quienes la compongan serán personas que “representen” a su grupo o población. Para esta investigación, la muestra estuvo compuesta por diez actores, a los cuales se les aplicó una guía de entrevista semiestructurada (ver Anexo 1: Síntesis del perfil de los entrevistados). La conformaron una estudiante, un docente, el subdirector y el director de la IE Villa Los Reyes, ubicada en Ventanilla. De forma complementaria, se entrevistaron a dos especialistas de la municipalidad, quienes lideraron el diseño e implementación de la experiencia. Asimismo, se realizó una entrevista a tres representantes de Unicef: uno que fue contratado exclusivamente para brindar asistencia técnica al municipio y dos que se dedicaron a trabajar los temas de género y participación.

Una fortaleza de haber seleccionado este tipo de muestra es la representatividad que tiene. Para el caso de la escuela (Politécnico Villa Los Reyes), se entrevistó a representantes de todos los actores que convivieron en dicha institución: director, docente y estudiante. En el caso de la comunidad (Ventanilla), se entrevistó a quienes impulsaron el diseño del modelo EFI desde Unicef, así como a quienes motivaron el desarrollo de la experiencia dentro del Gobierno local. Sin embargo, la limitación que tiene esta muestra radica en el desfase temporal del diseño e implementación del modelo con el recojo de evidencia de los actores. Es decir, contactar con los miembros de la experiencia EFI fue complejo, debido a la permuta docente, los años de egreso de los estudiantes, así como a la rotación de puestos en la Municipalidad de Ventanilla y en Unicef.

3.3.3. Técnicas de investigación

a. Revisión de fuentes bibliográficas

Se realizó una revisión de fuentes secundarias, que abarca sistematizaciones, evaluaciones sobre el proyecto, informes internos, etc. Como fuentes terciarias, se consultaron las páginas oficiales de Unicef y Unesco. Luego, a fin de dar cuenta de los modelos que implementaron el enfoque EAI, se leyeron los trabajos de Clair, Miske y Patel (2010), Karlstrom (2008), Shakya (2017), Kageni (2013), entre otros. Finalmente, se investigó a los autores especialistas en los conceptos más relevantes para la tesis: Mouffe (2003) y Arendt (2005) para la noción de ciudadanía; Mouffe (1999) para la

definición de democracia radical, y Anderson (2001) y Hart (1993) para lo referido a la participación.

b. Guía de entrevista semiestructurada

Una segunda técnica que se ha empleado en este trabajo son las entrevistas semiestructuradas. Estas han permitido conocer las percepciones de los actores. Para Longhurst (2016), una entrevista semiestructurada consiste en una conversación informal de acuerdo a una serie de preguntas y en una forma de “self-conscious”. Se desarrolla de manera ordenada y estructurada para recoger la data de manera subjetiva (ver Anexo 2: Perfil de entrevistas semiestructuradas según público).

c. Triangulación de resultados

La tercera técnica que se ha utilizado es la triangulación. Según Álvarez-Gayou (2003) y Sampieri et al. (2004), esta otorga mayor validez al fenómeno que se quiere investigar, ya que se cruza la información para profundizar en el objeto de estudio. Aguilar y Barroso (2015) clasifican la triangulación en cuatro tipos. El primero, la triangulación de datos, hace referencia al uso de diferentes estrategias y fuentes de información. En cambio, la triangulación de investigadores, se refiere a la información que se recoge a través de la observación del trabajo de campo. La triangulación teórica consiste en la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más compleja y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio. Por último, la triangulación metodológica consiste en la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando resultados, analizando coincidencias y diferenciándolas.

En el caso de esta investigación, se ha optado por el último tipo, con el fin de analizar la información obtenida a través de las similitudes y diferencias, según los objetivos de la tesis. Una vez diseñada la matriz de triangulación y sistematizada la información recogida en las entrevistas, se identificaron algunas ausencias en las repuestas de los entrevistados. Por eso, se procedió a aplicar una segunda ronda de entrevistas a los mismos actores.

CAPÍTULO IV: CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y DEL ESTUDIO DE CASO

A continuación, se presenta una caracterización de la experiencia EFI, detallando su proceso de elaboración e implementación. Además, se explica cómo es que se convierte en una oportunidad para asentar las bases de un modelo centrado en los estudiantes, quienes son concebidos como sujetos de derecho. Luego, se contextualiza al distrito de Ventanilla. Para ello, consideramos las siguientes condiciones: la pobreza, el índice de desarrollo humano y los niveles educativos. Estos aspectos permiten describir la experiencia a nivel local y escolar. Asimismo, al ser Ventanilla un distrito que forma parte del proceso de municipalización, capta mayor interés; la razón de ello es que se diseñó un modelo que considera las necesidades educativas de la zona. Por último, se propone una caracterización del contexto y situación educativa del Politécnico Villa Los Reyes, ya que se elige como estudio de caso para triangular las percepciones y vivencias del director, subdirector, docente y estudiante.

4.1. Modelo de Escuelas Felices e Integrales (EFI)

A finales del 2011, existieron 21 instituciones educativas que implementaron el modelo EFI (Delgado, 2013). En total, participaron 14 056 estudiantes de los tres niveles educativos. Del nivel inicial, fueron 8 colegios y 1622 niños; del nivel primaria, 14 escuelas y 7475 alumnos; y del nivel secundaria, 8 centros educativos y 4959 estudiantes. Este conjunto de instituciones educativas perteneció a la Red Educativa de Villa Los Reyes y a la Red Educativa de Pachacútec.

Entre el 2008 y 2009, se diseñó la experiencia, etapa en la cual participaron los actores mencionados en el apartado anterior, en especial, los miembros del CONEI del distrito. Esto surgió en el marco de la elaboración del PEL en el 2008. Fue una oportunidad para involucrar a actores de la sociedad civil, así como de instituciones del Estado. En ese contexto, Unicef planteó una posible ruta para que las escuelas de educación básica sigan el enfoque EAI. A partir del acercamiento de las diferentes

instituciones y con el objetivo claro sobre lo que se deseaba mejorar en el ámbito educativo, se conformó el Grupo Impulsor⁴, cuyo propósito fue reunir a diferentes actores e impulsar agendas en común.

Durante el 2009, una vez elegido el ámbito de intervención del proyecto y aceptada la participación voluntaria de los directores de las escuelas, sostuvieron diversas reuniones con ellos a fin de elaborar concertadamente un plan para la construcción de la propuesta EAI del distrito de Ventanilla. Se planificaron talleres para estudiantes; docentes, auxiliares y personal administrativo; padres y madres de familia; y representantes del CONEI.

En este mismo año, se consolida el CONEI como instancia de participación de los estudiantes, a través de jornadas descentralizadas en las seis redes educativas. Esto permitió delimitar las cinco dimensiones que conducen a la calidad educativa, las mismas que asume el modelo EFI. Dichas dimensiones integraron procesos participativos y técnicos, que incorporaron distintos planteamientos considerados en el PEL, el cual se encontraba en proceso de formulación. Estos cinco componentes, que priorizan la protección de los derechos de la niñez y adolescencia, son los siguientes: aprendizajes de calidad; participación; salud, nutrición y buen trato; gestión eficiente; y equipamiento e infraestructura amigable y segura (Municipalidad de Ventanilla, 2010).

Los componentes identificados fueron el punto de partida para diseñar los indicadores amigables, trabajo que concluyó en el 2010. Luego, prosiguió la etapa de implementación, en la cual cada IE tenía que adecuar los indicadores a su realidad y, al mismo tiempo, formular el Plan Anual de Trabajo. En esta fase, también se inició el piloto en la Red Educativa de Villa Los Reyes. Esta incluía a la IE que lleva el mismo nombre (ver Anexo 3: fotos de la IE Politécnico Villa Los Reyes), de la cual se entrevistó al director, subdirector, a un docente y un estudiante para la presente investigación. Luego del 2010, el modelo empezó a expandirse y abarcar otras redes de Ventanilla.

⁴ Representantes del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, de la Red de Salud de Ventanilla, de la UGEL, de Plan Internacional, de WorldVision, de Warmayllu, de Caritas Gracianas, de IPAE, de Pro Dialogo, de Tierra de Niñ@s, coordinadores de las redes educativas y representantes de la Municipalidad de Ventanilla, de las áreas de Salud, Nutrición, Demuna y Educación (Municipalidad de Ventanilla, 2010, p. 106)

Formular los indicadores amigables —como los denominaron— movilizó los procesos participativos y, a su vez, instaló una cultura institucional de autoevaluación entre sus integrantes. Impulsarla ayudó a que los participantes puedan cumplir sus objetivos y metas, de tal manera que retroalimenten su práctica y diseñen planes de mejora. El modelo se refirió a los indicadores amigables como señales comprensibles y verificables por toda la comunidad educativa, no necesariamente como indicadores medibles propios de un proyecto.

La metodología de recojo usada estuvo adecuada al tipo y edad del público. Por ejemplo, para los niños del nivel inicial, se trabajó con dibujos; en cambio, para los de grados superiores, con cuentos. Producto de las reuniones con los alumnos, se identificó que, para ellos, su escuela ideal debía priorizar el trato entre profesores y estudiantes, así como la instalación de áreas verdes. Con los adultos, la información recabada en primera instancia estuvo orientada a la necesidad de una infraestructura y equipamiento adecuados. Sin embargo, gracias a la reflexión, se tuvo un segundo enfoque, el cual estuvo centrado en las necesidades del estudiante, sus aspiraciones, así como en el trato dentro de la escuela y el compromiso del personal (Municipalidad de Ventanilla, 2010).

Es importante destacar la participación de los usuarios por etapas. Si bien el informe de la Municipalidad Ventanilla (2010) indica que todos participaban, algunos extractos de las entrevistas realizadas para la presente investigación demuestran que esta intervención no se mantuvo durante todo el proceso. En una primera etapa, fueron los padres, alumnos y docentes; mientras que, en la segunda, participaron solo los directivos: “Trabajé mucho con padres, con alumnos, con docentes, todos participaban. Pero para ellos era una novedad. Las reuniones en la otra etapa donde se conformaban equipos de trabajo, que eran en la Muni, iban más los directivos” (MUNI2, 2019).

De los cinco componentes mencionados en líneas anteriores, el presente trabajo profundizará en el de la participación. Si bien el modelo EFI cuenta con limitaciones para abordar la participación de manera conceptual, es posible comprender cuáles son sus propósitos para impulsarla a través del informe de la Municipalidad Ventanilla (2010). En efecto, se señala que no solo se trabajó por el fortalecimiento de espacios, como los municipios escolares, las defensorías escolares, las asambleas de aula, las escuelas de familia, las juntas directivas de aula, los CONEI, los consejos académicos, los espacios y procesos de diálogo con la comunidad local, entre otros. También, se promovió una

cultura democrática a través del involucramiento activo de la comunidad educativa, en particular de los estudiantes (Municipalidad de Ventanilla, 2010). A partir de estos objetivos que se buscan con la dimensión participativa, se puede inferir la concepción que el modelo tiene sobre los estudiantes y la escuela:

Sujetos de derecho, ciudadanos capaces de opinar y tomar decisiones sobre los diferentes aspectos que les conciernen, y de la escuela como un espacio de construcción de ciudadanía que tiene la responsabilidad de garantizar el ejercicio del derecho a la participación de sus estudiantes y de desarrollar sus capacidades (Municipalidad de Ventanilla, 2010, p. 59).

Para aplicar esa concepción en acciones concretas, se promovieron espacios y procesos *con, de y para* los estudiantes, tanto al interior y como fuera del aula, así como al exterior de la IE. Otorgarles protagonismo permitió confrontar imaginarios sobre los límites y alcances de su participación, así como el sentido de este.

El siguiente gráfico muestra el funcionamiento del componente de participación:

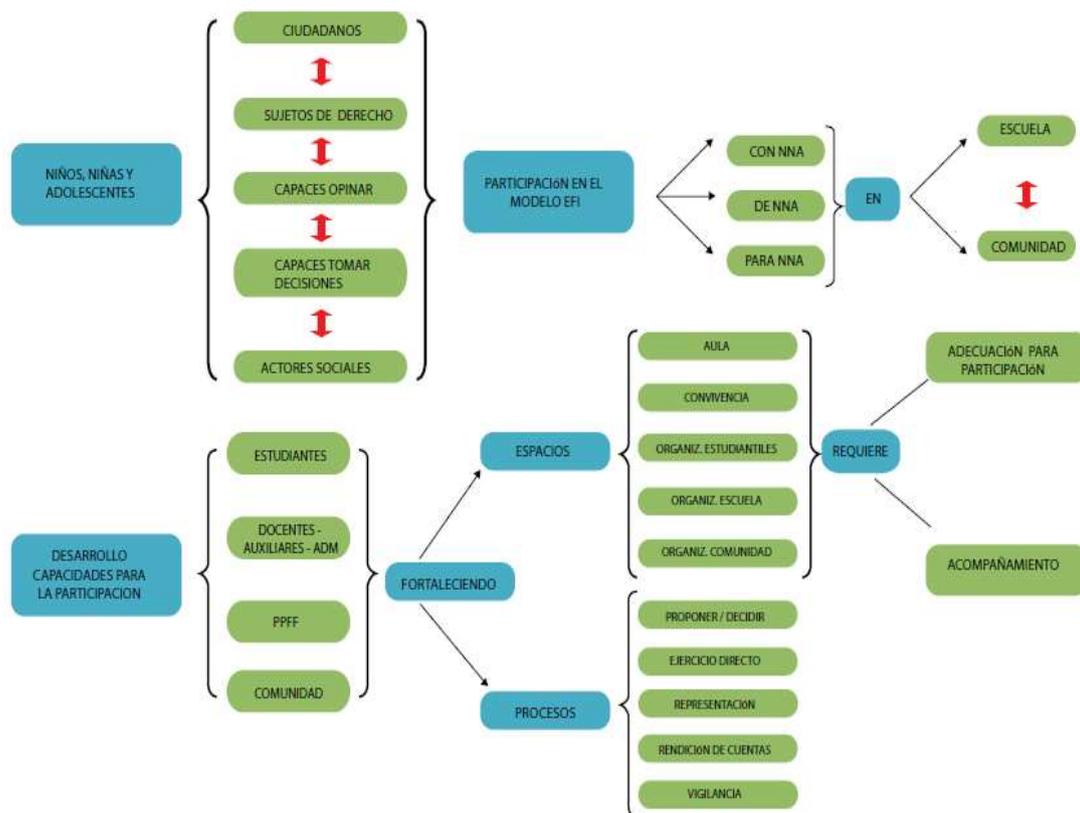


Figura 2. Concepción de participación asumida desde el modelo. Tomado de Municipalidad de Ventanilla (2010).

Los indicadores amigables usados en el componente de participación fueron los siguientes (Municipalidad de Ventanilla, 2010, p. 35):

- participación de municipios escolares protagónicos apoyados y asesorados por los miembros adultos de la escuela;
- asambleas de aula que permiten a los estudiantes discutir y ponerse de acuerdo sobre los temas de su interés;
- padres y madres comprometidos en la vida de la escuela, que apoyan el aprendizaje de sus hijos e hijas;
- CONEI activo, que promueve la concertación, participación y vigilancia de toda la comunidad educativa con destacada participación de los estudiantes.

Como se ha indicado en el marco teórico, este modelo se desarrolla desde dos niveles de participación: micro- y macropolítico (Anderson, 1996). A continuación, se presentará la información recogida en los dos niveles para contrastarla y profundizarla con lo que indica la Municipalidad de Ventanilla (2010).

A nivel micropolítico, se creó y fortaleció la Defensoría Escolar del Niño y del Adolescente (DESNA) en cada colegio, considerada como la institución responsable de la promoción y defensa de los estudiantes. Aunque en algunas IE ya existía este espacio, su implementación se encontraba aún muy incipiente. Sin embargo, con el modelo EFI, se reactivaron y se fortalecieron, con lo cual se otorgó protagonismo a los alumnos. Otro espacio que se impulsó y consolidó, según la Municipalidad de Ventanilla (2010), fue el CONEI. Esta es la instancia de concertación, participación y vigilancia de las escuelas, la misma en donde se involucran docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Adicional a ello, hubo escuelas que crearon comités de aula y juntas directivas.

Respecto al involucramiento de los padres, sí existe una percepción positiva sobre el rol que tuvo la DESNA, pero no se ha encontrado evidencia de la sostenibilidad de esta:

El [sic] DESNA se dio cuenta de la ausencia de padres, hay una asamblea general, en nuestro salón, el tutor decía que iba a haber asamblea, para fomentar que los padres compartan tiempo con sus hijos, a los papás le llegaba. No querían venir. Tenía compañeras que decían que sus papás no querían venir y que estaban en sus casas. El DESNA promovía espacios y boletines con nombre “Compartiendo y hablando sobre sexualidad con nuestros hijos” para que

invitáramos a los padres. Hacían una invitación, lo llevábamos a casa y hablábamos con nuestros padres. (EST1 comunicación personal, 26 de abril de 2020)

A nivel de la IE, los entrevistados 1D1P, SD1, MUN1, MUN2, UNIC1, UNIC3 y EST1 identifican a los municipios escolares y las DESNAS como los espacios más frecuentados. Sin embargo, no dan cuenta del resto de espacios mencionados previamente. Un entrevistado (MUNI2, 2018) indicó que el equipo psicopedagógico tuvo una activa participación, ya que promovió un trabajo técnico y de autoevaluación escolar. Sin embargo, enfatiza que solo fueron tres maestros quienes le brindaron ese impulso en el marco del proyecto EFI. Fueron esas mismas personas las que lograron tejer redes con especialistas de otros sectores, así como alianzas con otras instituciones. Cabe destacar que en las entrevistas no se hace mucha mención a la institucionalidad resaltada en el informe de la Municipalidad de Ventanilla (2010), sino al capital social de cada uno de los actores: “Hacíamos campañas importantes, porque nos articulamos con los de salud, con la gerencia de protección y familia, educación, instalábamos en escuelas, teníamos a la RENIEC, todo en el marco de EFI” (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

Es importante vincular las acciones impulsadas con la percepción de la usuaria principal, en este caso la estudiante entrevistada. Ella destacó que DESNA la motivó e impulsó a desarrollar mejor los productos que le solicitó la IE. Afirmó lo siguiente:

Como es un colegio técnico, hay áreas técnicas, hay carreras que durante los cinco años uno estudia, fuera del colegio, de los cursos, había una carrera, como industria de vestido, alimentaria, para hombres había metálica, mecánica, carpintería. En lo cual, cada cierto tiempo, había un evento súper grande en el colegio donde cada área técnica tenía que presentar sus proyectos. El equipo DESNA fomentaba a que nosotras hagamos algo mucho mejor. Yo estudiaba industria de vestido, aprendí a coser, e hicimos una ropa de baño o *babydoll*, y nos salió bien bonito. Qué hacía DESNA, agarraba y de repente nos animaba a que podamos hacer una exposición alucinante, donde dejemos con la boca abierta al jurado. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

De forma complementaria, también se debe reconocer el trabajo interescolar, en el cual se promovían una serie de actividades artísticas, según la Municipalidad de Ventanilla (2010). Esto efectivamente es afirmado por la estudiante entrevistada:

Fuera de tener eventos que teníamos como colegio, hubo eventos de afuera, que se integraban. Recuerdo que un colegio que está un poquito más lejos se enteró, el DESNA llegó hasta la televisión. Salió tanto a relucir, fue tan bueno que lo notaron todos los colegios. Cuando DESNA llegó, creció, se hizo notar y sobresalía; los colegios empezaron a notar, se enteraron. Me acuerdo de que el Fe y Alegría, cualquiera te da buenas referencias, nosotros ni a sus talones le llegábamos. Cuando pasó esto, ellos querían también fomentar eso y empezaron a averiguar. Crearon ese tipo de DESNA, alucina. Nuestro colegio trajo eso para que los otros colegios querían enterarse de eso. Cuando ellos formaron su equipo, había competencia. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Asimismo, la especialista de Unicef indicó lo siguiente:

Los encuentros distritales de DESNA que hubo, no fueron solo de EFI. Ahí coordinamos para organizar la presencia de defensorías escolares. Ahí se discutía la problemática, había capacitación también para los chicos, se armaban campañas por ellos, campañas que se apoyaban. En Villa los Reyes, ahí lo que más se trabajó fue el apoyo a las DESNAS. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

A nivel macropolítico, se instalaron espacios que permitieron la cercanía y comunicación entre los actores. Así, se conformó el Consejo Educativo Municipal (CEM), responsable del proceso de elaboración del PEL, y de orientar la formulación e implementación del modelo EFI. Asimismo, el CEM promovió la creación del Grupo Impulsor, en el cual los diferentes actores de la localidad podían acercarse y dialogar entre sí a fin de recoger sus experiencias y capacidades técnicas para contribuir al diseño e implementación de la EFI.

Respecto a la organización, una entrevistada enfatiza en el carácter participativo de la experiencia:

Cuando comenzamos a trabajar con el modelo en sí, la fuerza la toma la UGEL, el Municipio y los directivos de las 14 escuelas de donde se estaba trabajando. Se formó un equipo EFI, padres de familia también. La implementación ha sido 100% participativa. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Uno de los mecanismos más importantes que tuvieron para vincular la escuela con la comunidad, además del trabajo interescolar y distrital, fue el de promover que los estudiantes participen en la elaboración del Presupuesto Participativo de la localidad. De ese modo, se recogieron las necesidades y demandas de niñas, niños y adolescentes, según la Municipalidad de Ventanilla (2010).

Como se señaló previamente, la elaboración del PEL seguía su curso de forma paralela. Por ello, tanto la propuesta EFI como la del PEL se retroalimentaron constantemente para asegurar la consistencia en el modelo educativo que Ventanilla requería. Como resultado, se definieron los sentidos del concepto EFI, así como la generalización del modelo⁵. Cabe destacar que, según el entrevistado UNIC3, la propuesta tuvo por objetivo incorporar la demarcación territorial en el Plan de Desarrollo Concertado del distrito del 2021 del Gobierno Regional del Callao y el Modelo EFI, a fin de promover la articulación entre los diferentes sectores, servicios e instituciones. Sin embargo, pese a que esa fue la intención del modelo, no pudo lograrse a plenitud, pero sí se pudo generar mayor comunicación entre los actores que intervienen en Ventanilla.

4.2. Caracterización del distrito de Ventanilla⁶

Ventanilla se ubica en la Provincia Constitucional del Callao y se extiende, en la actualidad, sobre 73.52 km². Cuenta con una población estimada de 331 119 habitantes (INEI, 2017). Si bien desde el 2010, según el Plan de Desarrollo Concertado de Ventanilla al 2021, afronta una diversidad de nuevos retos y desafíos por su diversidad cultural, geográfica y económica, también está reconfigurándose a nivel político y local a fin de responder a las necesidades que tienen en el distrito. Gudynas (2004) y Sassen (2006) coinciden en indicar que no es casual señalar actualmente la existencia de geografías fragmentadas, caracterizadas por el centralismo y la marginalidad, que trascienden las fronteras nacionales. Ello expresa con precisión las disparidades que se surgen entre el centro y la periferia, como la pobreza, la sobrepoblación, las oportunidades educativas y económicas.

⁵ A través de la Resolución Directoral N° 002093-2010- UGEL.V, se norma la generalización progresiva del modelo a todas las escuelas del distrito. Dicha normativa dispone lo siguiente: “Artículo 1°.- APROBAR la Implementación en las Instituciones Educativas del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ventanilla de un modelo de escuela basado en los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el marco del Proyecto Educativo Local 2009 al 2021 denominado modelo de Escuelas Felices e Integrales (EFI) con el propósito de mejorar la calidad educativa y promover, desde la escuela, el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Artículo 2°. - DISPONER que la implementación del modelo de Escuelas Felices e Integrales (EFI) sea de manera gradual en coordinación conjunta por la Unidad de Gestión Local y la Municipalidad Distrital de Ventanilla emitiendo las directivas complementarias pertinentes en el marco del Proyecto Educativo Local”.

⁶ Ver el Anexo 4 para acceder a mayor información sobre el distrito de Ventanilla

4.2.1. Población

Según el INEI (2017), el segundo distrito con mayor proporción de población menor de 15 años es Ventanilla, con un 38%. Asimismo, los pobladores en el rango de 15 a 60 años representan el 63 % del total. En cuanto a la población caracterizada como adulta mayor (de 60 años a más), presenta solo el 7%. En consecuencia, se puede asumir que, por cada 100 personas que se encuentran en edad de desarrollar una actividad económicamente productiva (de 15 a 60 años), existen 12 personas dependientes (menores de 15 años y de 60 años a más).

En el Plan de Desarrollo Concertado de Ventanilla al 2021, se detalla un análisis sobre el desarrollo humano en el cual se especifican tres indicadores. El primer indicador es la esperanza de vida, puesto que permite identificar de manera directa las condiciones de vida alcanzadas en una determinada comunidad. Así, se entiende que, a mejores condiciones, mayores años de calidad de vida. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), la esperanza de vida en este distrito al 2017 era de 80,6 años. Un segundo indicador, igual de relevante, es el ingreso familiar per cápita, el cual mide el ingreso promedio monetario y en especies alcanzado por una familia. El ingreso familiar per cápita en Ventanilla al 2017 era de 1057,76 soles. El tercer indicador es el alfabetismo; es decir, la capacidad de saber leer y escribir alcanzado por las personas. Los datos del INEI (2017) muestran que el alfabetismo en este distrito al 2017 era de 91.06%.

4.2.2. Características educativas de Ventanilla

Las brechas de desigualdad descritas evidencian que urge intervenir, desde la política local, el ámbito educativo y, sobre todo, aplicar medidas para atender a los niños, niñas y adolescentes. Según la Municipalidad de Ventanilla (2010), durante la elaboración del Proyecto Educativo Local al 2020, se pudo registrar que, a la fecha en la que se desarrolló la intervención EFI, el distrito contaba 694 IE, de las cuales 681 correspondían a la educación básica regular. Entre estas, 323 eran de gestión pública, de

las cuales 244 correspondían a educación inicial; 49, a educación primaria; y 30, a educación secundaria⁷.

Si se considera la heterogeneidad lingüística que caracteriza a Ventanilla y se toma en cuenta el público objetivo del modelo EFI (de 3 a 16 años), se puede notar que, en 10 años, la población ha aumentado aproximadamente en 18 657 personas. Dentro de esta población, la cantidad de personas con lengua materna castellana y quechua se ha incrementado, mientras que la población con lengua materna aimara, asháninka u otra originaria, ha disminuido. Esto genera una necesidad, por parte del municipio, de tomar medidas que respeten la interculturalidad y promuevan un enfoque integral.

Tabla 1

Distribución de personas y lengua materna en 2007 y 2017

	2007				2017			
	De 3 a 16 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 16 años	De 3 a 16 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 16 años
Total	219,224	47,763	91,044	80,417	237,881	53,467	103,235	81,178
Castellano	217,371	47,594	90,487	79,290	236,183	53,126	102,653	80,403
Quechua	1,346	77	339	930	1,596	322	550	724
Aimara	102	18	34	50	64	14	20	31
Asháninka	57	7	22	28	4	0	1	3
Otra lengua originaria	348	67	162	119	34	5	11	17

Nota: Tomado de INEI (2007; 2017).

En cuanto al acceso a la educación, según Minedu (2020a), la tasa de matrícula en primaria aumentó de 93% en 2012 a 96% en 2018; mientras que, en secundaria, disminuyó de 91% a 85% en los mismos años. Respecto a la tasa de culminación de estudios primarios y secundarios para los mismos años, esta aumentó de 85% a 88% y de 78% a 86%, respectivamente.

Por último, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo grado de primaria (2007; 2016) muestran un incremento en la cantidad de alumnos que

⁷ Al 2019, los indicadores educativos para el distrito, según el Minedu (2020a), registran los siguientes: 691 instituciones educativas, de los cuales 656 son de educación básica regular, 317 de gestión pública, 222 de educación inicial, 54 de educación primaria y 41 de educación secundaria.

lograron un resultado satisfactorio. No obstante, este aumento es menor en Ventanilla en comparación con el Callao.

Tabla 2

Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes en 2007 y 2016

		2007			2016			
		2 primaria	Inicio	En proceso	Satisfactorio	Inicio	En proceso	Satisfactorio
Lectura	Callao	10%	61%	29%	3%	37%	61%	
	Ventanilla	13%	67%	20%	2%	34%	64%	
Matemática	Callao	50%	43%	7%	20%	35%	45%	
	Ventanilla	55%	40%	6%	16%	34%	50%	

Nota: Callao a nivel de Dirección Regional de Educación (DRE) y Callao a nivel de Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). Tomado de Minedu (2020b).

En ese contexto crítico, se inicia un proceso que pareciera ser una ventana de oportunidad para Ventanilla: la municipalización. No obstante, a lo largo del trabajo de campo, se pudo dilucidar debilidades y fracasos ocasionados por el personalismo de un alcalde. Esta autoridad, por su falta de voluntad política, puso en riesgo la sostenibilidad del modelo.

4.2.3. La municipalización en Ventanilla

Del Castillo y Azuma (2011) indica que los países de América Latina privilegiaron la descentralización de la administración pública hacia los gobiernos estatales y municipales. Asimismo, priorizaron la educación y la salud, factores con mayor impacto social. Sin embargo, la autora afirma que, en el proceso administrativo de descentralizar la educación, a nivel técnico, se perdió el objetivo: la calidad.

En el 2007, el presidente Alan García anunció el Plan Piloto de Municipalización de la Gestión Educativa (PPM). En este documento, se designó a la municipalidad distrital como el ente responsable de administrar, proveer y supervisar el servicio educativo en sus jurisdicciones a través de la creación del CEM. En ese sentido, se adecuaron una serie de normativas para que los encargados pudieran ejercer su responsabilidad. Por ejemplo, mediante la RM 0021-2007-ED, se les asignó a las municipalidades 17 competencias adicionales a la que establecía la Ley Orgánica de Municipalidades. Una de ellas fue “conducir el proceso de selección de directores, ejecutar la contratación y el pago del personal docente y administrativo de instituciones educativas, implementar programas de

capacitación docente, distribuir el material educativo y controlar la asistencia docente” (Valdivia, 2010, p. 1).

Uno de los aspectos destacables que identificó Valdivia (2010) en la implementación de la propuesta del PPM fue su carácter participativo. Ello supuso una reforma de la gestión educativa que involucre a los diferentes actores de la comunidad para lograr consensos mínimos. Este componente participativo al que alude el autor es fundamental para esta tesis.

Para Valdivia (2010), el hecho de que las municipalidades estén más cerca de las comunidades y las escuelas significaba una oportunidad para tener mayor conocimiento sobre la realidad del territorio en el que se podía intervenir. Esto se corrobora con un estudio que realizan Valdivia (2010) en comprueban que, efectivamente, las municipalidades distritales parecen tener mayor conocimiento de la realidad educativa de su jurisdicción, en comparación con las municipalidades provinciales. Esta percepción se condice con la idea de Fullan et al. (2004, como se citó en Valdivia y Díaz, 2008), quien sostiene que, para lograr un cambio significativo en la gestión escolar y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se requiere de la intervención de los organismos intermedios.

Para la aprobación del PPM, se consideró a 195 municipalidades provinciales y a 1834 municipalidades distritales. Entre las municipalidades seleccionadas, se encontró la de Ventanilla. Cabe destacar que, si bien este distrito era parte del proceso y le facilitó el tener recursos y competencias adicionales, ya venía construyendo su propia ruta en la búsqueda de la calidad educativa, según la Municipalidad de Ventanilla (2010, como se citó en CIGV, 2010). Por ello, se desarrollaron, principalmente, los siguientes procesos y acciones:

- Elaboración del diagnóstico educativo del distrito (2008)
- Elaboración de los siguientes instrumentos de gestión educativa local:
 - Proyecto Educativo Local de Ventanilla (PEL), que contiene los objetivos estratégicos con un horizonte temporal al 2021 (2009)
 - Orientaciones locales para la diversificación curricular (2009)
 - Guía de articulación de proyectos educativos institucionales al PEL (2010)

- Conformación de la Comisión intergubernamental para la construcción de un modelo de gestión descentralizada en educación para el distrito de Ventanilla (DS 047 PCM, RSD 047- PCM/SD), integrada por representantes de la Presidencia del Consejo de Ministros, el Ministerio de Educación, el Gobierno regional y la Municipalidad de Ventanilla
- Articulación de los instrumentos de gestión educativa local con el Plan de Desarrollo Concertado del Distrito (PDC) y el Plan Concertado de Salud (2010 y 2011): en este caso, cabe destacar que la primera línea estratégica es, justamente, la educativa, la misma que se articula con los objetivos y medidas consideradas en el PEL, en el que se incluye el modelo EFI.
- Articulación del PEL de Ventanilla (2009) con el Proyecto Educativo Regional del Callao (2011): la participación de los actores del distrito de Ventanilla en el proceso de construcción y validación del PER (aprobado con posterioridad al PEL) permitió recoger y reconocer el proceso participativo desarrollado en el distrito en pro de la mejora de la calidad educativa.
- Fortalecimiento institucional de la UGEL y de la Municipalidad Distrital de Ventanilla (MDV) para el mejoramiento de la calidad educativa: en el caso de la MDV, y respondiendo a lo planteado por el PDC, el 2012 se creó la Gerencia de Educación, Cultura y Deportes (en años anteriores existía una Subgerencia de Educación y Cultura). Con ello, se incrementaron los recursos humanos y financieros destinados a la mejora de los procesos educativos. En el caso de la UGEL de Ventanilla, el 2012, se creó el Comité de Gestión de la Calidad Educativa y se diseñó un modelo de gestión de la calidad en función de las políticas regionales y locales.

Tal y como se evidencia a través de las resoluciones mencionadas y de los mecanismos creados, se siguió un camino de construcción participativa. Esto permitió elaborar su propio modelo EFI con la intención de escuchar la voz de los estudiantes y la de la comunidad educativa para así proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

4.2.4. Distrito Villa los Reyes

Anteriormente, se mencionó que Ventanilla es el distrito más relegado en términos de bienestar en el Callao. Ahora, dado que se elige la IE Villa Los Reyes como estudio de caso, se procede a caracterizar la zona donde ubica, así como su situación educativa.

El área Villa Los Reyes se encuentra ubicada en el distrito de Ventanilla. Tiene una extensión aproximada de 1 000 000 m² y una población estimada de 13 593 habitantes, según el INEI (2017). En la siguiente tabla, se puede observar que su población está compuesta por más mujeres que hombres. Asimismo, alrededor de la mitad de la población tiene menos de 30 años, lo cual indica que es una población en crecimiento.

Tabla 3

Distribución de la población Villa Los Reyes según rango de edad y sexo (2017)

	Total	Menor a 15	[15 - 30>	[30 - 45>	[45 - 60>	Mayor a 60
Total	13,593	3,757	3,808	3,053	1,871	1,104
Hombre	6,679	1,955	1,857	1,447	879	541
Mujer	6,914	1,802	1,951	1,606	992	563

Nota: Tomado de INEI (2017).

En particular, la población mayor de 3 años y menor de 16 años ha aumentado ampliamente, según los censos del INEI (2007; 2017). En el 2007, existían 514 personas en ese rango de edad, mientras que, en 2017, aumentaron a 3 546. Dentro de esta población, la cantidad de personas con lengua materna quechua también se incrementó. No ocurre lo mismo con hablantes de otra lengua materna originaria, a diferencia de la realidad del distrito de Ventanilla en general.

Tabla 4

Distribución de la población Villa Los Reyes según rango de edad y lengua materna en 2007 y 2017

	2007				2017			
	De 3 a 16 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 16 años	De 3 a 16 años	3 a 5 años	6 a 11 años	12 a 16 años
Total	514	116	221	177	3,546	816	1,502	1,228
Castellano	510	114	220	176	3,498	806	1,483	1,209
Quechua	4	2	1	1	47	9	19	19

Otra lengua originaria	-	-	-	-	1	1	0	0
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota: Tomado de INEI (2017).

En términos de desarrollo humano, el siguiente gráfico muestra que, dentro del área de Villa Los Reyes, existen elevados niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas⁸ (NBI). En las zonas contiguas, también se observan niveles altos de pobreza.

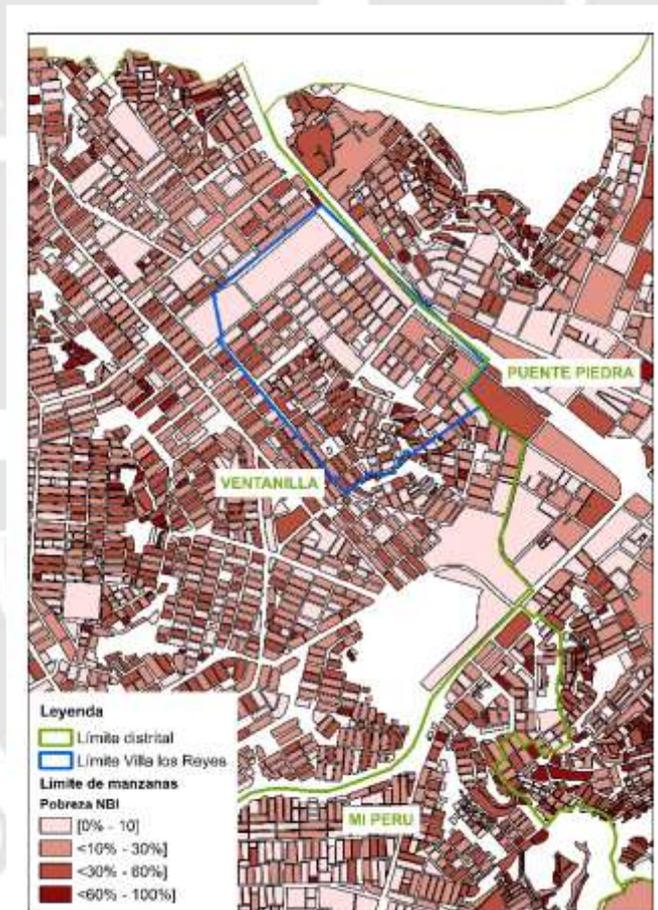


Figura 3. Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas. Tomado de INEI (2017).

Específicamente, en Villa Los Reyes, 19.44% personas son pobres, según el índice de INEI (2017). Esto quiere decir que las viviendas no cumplen con un estándar mínimo de habitabilidad. Esto se corrobora en las características de las casas de la zona, donde el material predominante de las paredes es estera, quincha, piedra con barro u otro similar, o, en el piso, que suele ser de tierra.

⁸ Es un índice que varía entre 0% y 100%, donde un valor cercano a 100% significa que toda la población es pobre y un valor cercano a 0%, lo contrario. Evalúa cuatro tipos de necesidades: acceso a vivienda, acceso a servicios sanitarios, acceso a educación y capacidad económica.

4.3.4.1. Institución Educativa Politécnico Villa los Reyes

El Politécnico Villa Los Reyes cuenta con un área de 26 000 m², pero solo se ha construido 3786 m² (Minedu, 2019). Es una institución que cuenta con los servicios básicos (agua potable, energía eléctrica, servicio de alcantarillado e internet) durante las 24 horas del día. El material predominante en las edificaciones es el ladrillo o concreto en las paredes; concreto armado y calamina en los techos; y cemento en los pisos. En total, existen 23 aulas, de las cuales una está inhabilitada. Cuentan con mesas unipersonales, sillas y pizarras en buen estado, y son suficientes para la cantidad de estudiantes. Además de las aulas, disponen de una biblioteca, la cual cuenta con sillas, mesas, escritorios, estantes, proyector multimedia, computadoras y laptops.

Según el Minedu (2019), el personal del Colegio Politécnico Villa Los Reyes está compuesto por un director, dos subdirectores, 62 docentes y cinco auxiliares educativos. Los directores y profesores tienen estudios pedagógicos concluidos con título profesional. Únicamente, 15 docentes han concluido maestría y 4 se encuentran en proceso de culminarla. Asimismo, dentro de la escala magisterial, el máximo nivel alcanzado por el personal docente es el nivel 5. La mayoría se encuentra en la escala 3.

Respecto a los alumnos, son pocos los desaprobados, retirados o trasladados a otras IE. Sin embargo, el número de estudiantes que requiere recuperación en al menos un curso es elevada. Esta cantidad es mayor para las mujeres, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5

Situación de estudiantes en el Politécnico Villa Los Reyes (2019)

Nivel	Desaprobados		Requiere recuperación		Retirados/Trasladados	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1 secundaria	5	5	16	17	9	5
2 secundaria	11	6	29	42	5	1
3 secundaria	5	9	36	38	5	2
4 secundaria	3	1	25	18	2	4
5 secundaria	6	2	35	43	5	2

Nota: Tomado de Minedu (2019).

Adicionalmente, existe una cifra considerable de adolescentes cuya edad no corresponde al grado que deberían cursar. Se trata de alumnos con rezago educativo, principalmente lo varones, o con adelanto escolar, la mayoría mujeres. En la siguiente tabla, se presentan datos numéricos al respecto:

Tabla 6

Distribución de estudiantes en el Politécnico Villa Los Reyes (2019)

Edad	1 secundaria		2 secundaria		3 secundaria		4 secundaria		5 secundaria	
	Hombres	Mujeres								
11	24	65	2	0	0	0	0	0	0	0
12	56	69	26	44	2	5	0	0	0	0
14	3	3	16	11	50	87	33	43	37	52
15	1	1	1	5	13	16	33	76	50	65
16	0	1	1	2	4	5	8	15	4	4
17	0	0	0	0	1	2	2	4	1	1
18	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

Nota: Tomado de Minedu (2019).

En relación al rendimiento, tal como se observa en la Figura 4, la Evaluación Censal de Estudiantes 2015-2016 de segundo grado de secundaria muestra que el porcentaje de alumnos ubicados en el nivel de logro considerado como nivel de logro “previo al inicio” se redujo en las dos áreas de estudio evaluadas. En comprensión lectora, si bien aumentó el índice de estudiantes que se encuentran “en inicio”, el número de quienes ocupaban el nivel de logro “en proceso” o “satisfactorio” disminuyó. En cambio, en matemáticas, se incrementó el porcentaje de estudiantes “en proceso” y se redujo la cifra de los que se encontraban “en inicio” y “satisfactorio”. Cabe mencionar que estas cifras no reflejan el rendimiento de toda la IE, sino, únicamente, para los estudiantes de segundo de secundaria.

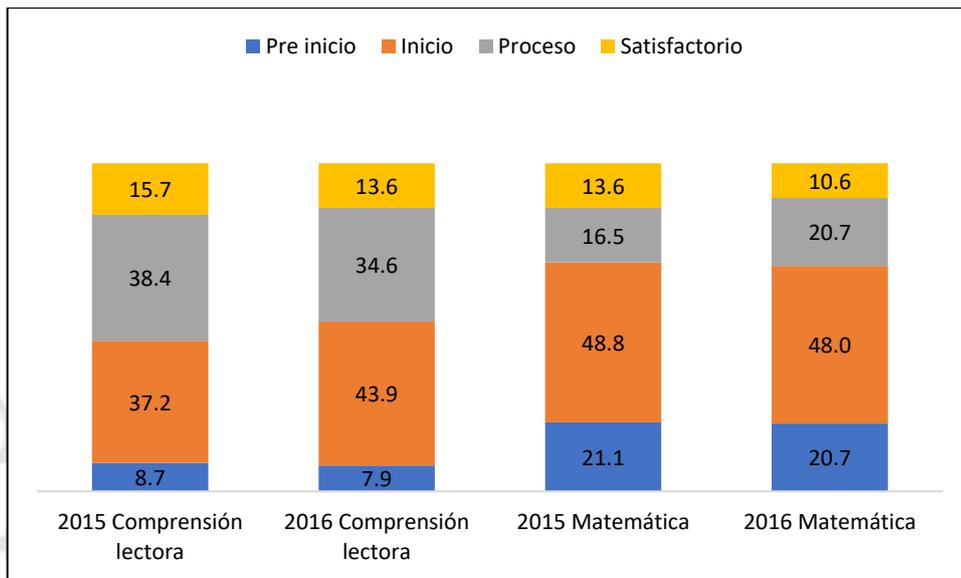


Figura 4. Puntaje en la Evaluación Censal de Estudiantes. Tomado de Minedu (2020b).

Por último, de todos los colegios donde se ha implementado el modelo EFI, el Politécnico Villa Los Reyes destacó por su lucha contra la violencia (Delgado, 2013). Esta institución contaba con una DESNA antes de la ejecución del proyecto. Esto supuso una ventaja, porque en las demás instituciones hubo limitaciones por parte de la comunidad educativa para organizarse a fin de dar paso a la creación de esta instancia. Otro de los beneficios fue el empoderamiento de los estudiantes respecto a sus derechos, y el fortalecimiento de la comunicación entre padres e hijos.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

“No se instaló un modelo en términos de un mapa. Lo que se logró fue una brújula” (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019).

El diseño del modelo EFI en Ventanilla buscó, a través de diferentes habilitadores normativos, instalar un modelo que responda a sus necesidades educativas. Sin embargo, la ausencia de una mirada sistémica y orientadora para su implementación no permitió que fuera posible. Lo que sí se planteó fue la ruta para lo que se quería lograr como distrito. En ese sentido, en las próximas páginas, se reflexionará y discutirán los resultados sobre lo que fue la participación, entendida como la capacidad para expresar decisiones que tengan un impacto en su vida y su comunidad (Hart, 1993), en el marco del modelo EFI ejecutado en Ventanilla, específicamente en el Politécnico Villa Los Reyes. El propósito de este capítulo es dar respuesta a los objetivos de investigación planteados para este estudio, a saber: (a) identificar el grado de participación auténtica de los actores involucrados de la experiencia EFI de Ventanilla, (b) analizar las limitaciones y potencialidades de la participación escolar y local, y (c) analizar las limitaciones que dificultaron la vinculación necesaria entre la escuela y la localidad para afianzar la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, esta sección del trabajo se divide en dos partes. La primera brinda un marco conceptual, donde se profundiza las nociones de participación y ciudadanía. En la segunda, se analizan los espacios y mecanismos de participación escolar. Finalmente, en la tercera, se examina la relación entre la escuela y la localidad.

5.1. Grado de participación auténtica en los actores EFI

La premisa en la que se sostiene esta tesis para destacar la importancia del concepto de participación auténtica (Anderson, 2001) en el plano educativo se basa en la teoría de democracia radical de Mouffe (1992), y de actuación ciudadana de Arendt (2005) y Mouffe (1999). Considerando esto, este apartado aborda la participación de

manera sistémica, la cual se entiende como los engranajes que deben surgir entre el diseño e implementación. Este hecho implica evidenciar, según la propuesta de Hart (1993) y Anderson (2001), si la actuación fue real en los espacios y mecanismos de participación local y escolar. Cabe señalar que los mecanismos se consideran como parte de la operatividad que deben tener los espacios, pues son estos los que permiten su funcionamiento y sostenibilidad.

5.1.1. La participación auténtica: imaginarios de los actores

El componente participativo del modelo EFI enfatiza en la promoción de una cultura democrática; además, sostiene que la participación de la comunidad educativa atraviesa un conjunto de espacios. No obstante, existe una ausencia de perspectiva sobre el desarrollo ciudadano, elemento fundamental para comprender el marco donde uno participa, dado que, como indica Arendt (2005), un sujeto es alguien activo. Esto nos exige considerar el sentido de ese actuar ciudadano. En ese sentido, resulta fundamental reconocer que la actuación ciudadana debe estar vinculada con los problemas de su entorno en la esfera pública. Los extractos de las entrevistas que se presentan en los siguientes párrafos demuestran cómo, en los imaginarios de los participantes, se establece una relación entre los conceptos de ciudadanía y democracia. Ello evidencia que la participación es mucho más que un involucramiento: parte por reconocer el objetivo, definir y asumir responsabilidades, deliberar, respetar las normas de convivencia y, finalmente, concebir al ciudadano como alguien que tiene injerencia en los diferentes niveles en los que actúa. Estas son las características que Hart (1993) destaca como parte de una participación real y auténtica, en términos de Anderson (2001).

Un grupo de entrevistados destaca el rol ciudadano bajo la noción de Arendt (2005) y analiza las estructuras a las que se enfrentan con el fin de otorgarle al sujeto y a su actuación un espacio en la esfera pública en la cual el poder se comparte:

Bueno, la democracia es la participación. Dentro de la democracia está regido la participación ciudadana. La democracia está regida por normas, leyes. Yo pienso que sí, la participación ciudadana es importante dentro de la democracia. Eso se pudo ver dentro de nuestra institución educativa, la participación de nuestros estudiantes. Ahora, dentro de lo que es ciudadanía se relaciona también con los mecanismos de participación ciudadana. Por ejemplo, tenemos la participación en elegir a su alcalde. Por ejemplo, tenemos otro, si hacen un evento dentro del salón, su balance, su rendición de cuentas. (1P, comunicación personal, 10 de agosto de 2019)

Evidentemente el ejercer ciudadanía en contextos de democracia es importante, donde puedes elegir a quien te represente, sino proponer que seas elegido también es importante. La democracia tiene diferentes características que hace que todos los involucrados en el proceso de participación cobren un rol importante. Eso creo que es bastante relevante y que falta seguir desarrollando en las escuelas. Todavía la cultura escolar es muy dictatorial en muchas prácticas, pero creo que la democracia ya hemos andado ciertos trechos en el país y deberíamos ir cambiando esta cultura escolar en la toma de decisiones. Tenemos, desde las prácticas pedagógicas, siempre que gestar las prácticas de la ciudadanía y democracia. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

La opinión de UNIC2 (2009) menciona un aspecto importante: la cultura y la estructura de la escuela. En esta tesis, se propone que el cambio de estructura es una de las condiciones que deben implementarse para garantizar una escuela efectiva (Bellei et al., 2004). En esa misma línea, otros entrevistados profundizan en el sentido de una democracia radical, en palabras de Mouffe (1999), y una democracia participativa, en término de Cohen (1997). Estas personas resaltan la importancia de la convivencia con los otros, la asociación y la participación, tal como se puede leer a continuación:

La democracia es vivir en armonía, en buena convivencia. Ciudadanía vendría a ser la forma de vida de cada persona, respetando las normas, respetando las reglas y respetando los derechos y deberes. Respetando los derechos y respetando los deberes. Absolutamente hay un vínculo. (SD1, comunicación personal, 19 de agosto de 2019)

Democracia es participación de todos de una forma respetuosa, donde todos podamos respetarnos, participar, tomando en cuenta las acciones de uno a otro. Ciudadanía es tomar conciencia de tu rol como ciudadano, como persona ante la sociedad. Hay un vínculo, porque si soy un ciudadano, voy a actuar de manera democrática. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Estas percepciones permiten cuestionar las bases del para qué participar y en qué medida ésta es auténtica. El consenso y la discusión, así como la implementación de acciones pensadas por sus miembros, según Anderson (2001) y Hart (1993), permiten que la participación sea auténtica. Ante ello, en esta investigación, consideramos que, si bien no es la única razón, sí es una fundamental para que el modelo responda a su principio: estar centrado en el estudiante.

5.2. Participación y ciudadanía: espacios y mecanismos de participación en el modelo EFI

Argumentar a favor de generar vínculos entre la escuela (nivel micropolítico) y la localidad (nivel macropolítico) en términos de Anderson (1996), así como alinear los sentidos sobre lo que significa participar auténticamente, conlleva la necesidad de identificar los factores que promueven la participación escolar y local a fin de realizar acciones concretas para su cambio. En ese sentido, si bien existe cierta claridad en los entrevistados sobre la relación entre el rol ciudadano, la participación, la convivencia y la democracia, el carácter auténtico de la participación implica la posibilidad de generar cambios estructurales que permitan vincular a la escuela con la comunidad desde una óptica ciudadana. Este es un aspecto que también se debe considerar. De este modo, se puede comprender a los estudiantes como sujetos de derecho y con autonomía para actuar en el espacio público, reconociendo que su voz es fundamental en los procesos de toma de decisiones de la escuela.

Considerando lo mencionado, podemos señalar entonces que, en el modelo EFI analizado, hubo aproximaciones, pero no un desarrollo conceptual sobre la participación. Esto se debe a que, como veremos a continuación, existe una gestión aislada de las acciones y de los espacios participativos. Otra razón es que tampoco posee una mirada sistémica. Por ello, en este apartado, se expondrán las falencias de su concepción y se evaluará desde el enfoque de la participación auténtica.

En el informe de la Municipalidad de Ventanilla (2010), se define la participación en el modelo EFI como la “cultura democrática, en la cual la participación de la comunidad educativa, en particular de los estudiantes, atraviesa el conjunto de espacios de convivencia de la escuela, como pueden ser las sesiones de aprendizaje o el propio recreo” (Municipalidad de Ventanilla, 2010, p. 58). Sin embargo, si nos basamos en la noción de participación auténtica, los indicadores y espacios de participación promovidos en el modelo EFI presentan una serie de limitaciones.

a. Respecto a los indicadores

Si bien el modelo definió previamente el término participación, los indicadores que usaron para observar los avances se refieren a los espacios de participación. Esto evidencia indicadores que no logran recoger todo lo que la experiencia participativa abarcó, desde la relación entre los actores a nivel local, como los vínculos a nivel de la escuela ni los indicadores de efectividad o calidad del proceso.

- Municipios escolares protagónicos apoyados y asesorados por los miembros adultos de la escuela
- Asambleas de aula que permiten a los estudiantes discutir y ponerse de acuerdo sobre los temas de su interés
- Padres y madres comprometidos en la vida de la escuela que apoyan el aprendizaje de sus hijos e hijas
- CONEI activo, que promueve la concertación, participación y vigilancia de toda la comunidad educativa, con destacada participación de los estudiantes

Los indicadores empleados para medir el nivel de participación en la experiencia EFI resultaron ser un reflejo de la ausencia de concepciones claras sobre cómo concretizar la participación en los diferentes espacios. Asimismo, tal y como se describen, permanecen en un plano enunciativo sin ningún grado de involucramiento real, según lo que indica Hart (1993). Algunas preguntas que surgen en relación con los indicadores son las siguientes: ¿qué significa “protagónicos” y cómo se traduce eso en la práctica estudiantil?, ¿qué condiciones deben generarse en las asambleas para permitir la discusión y consenso entre los estudiantes?, ¿qué significa “CONEI activo” y “destacada participación” de los estudiantes? Es importante aclarar que un CONEI puede funcionar, pero no necesariamente los estudiantes participan y generan un sentido de pertenencia con la dinámica de los líderes. El siguiente fragmento de una de las entrevistas describe algunos aspectos que se pueden considerar en los indicadores; sin embargo, no se ha encontrado evidencia al respecto:

Se había concentrado a nivel de UGEL en variables gruesas, pero sobre esas, cada IE y cada aula identificaban aquellos indicadores que para ellos eran los más relevantes, como la entrega de materiales, participación de niños fuera o dentro de clase, en la gestión, matrícula oportuna, distribución de material, asistencia de niños en escuela, asistencia puntual de docentes, había varios indicadores que proponían los niños. Eran muchas variables y a veces coincidían también enunciados de manera similar. Asimismo, hubo encuentros distritales de DESNA en la Red Villa Los Reyes, para la cual nos organizamos y capacitamos a los chicos. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

b. Espacios y mecanismos impulsados por el modelo EFI en la escuela y la localidad

Por otro lado, en las entrevistas realizadas, tampoco se percibió una noción clara sobre los espacios y sus mecanismos de participación, ni a nivel micro- ni macropolítico

(Anderson, 1996). Es importante resaltar que de los entrevistados se pudo recoger información diversa. Algunos identificaban más rápido qué era un espacio de participación o un mecanismo; otros los confundían como un solo concepto. Otro grupo entendía la participación de manera amplia y sin un enfoque claro; incluso, algunos no reconocían el espacio de participación a nivel de la comunidad educativa.

De esta manera, los actores de la IE, de la comunidad, de la municipalidad y de Unicef indicaron que, a nivel micropolítico, los espacios más impulsados luego de la implementación del proyecto EFI fueron las DESNA, los CONEI y los municipios escolares. Asimismo, algunos participantes indicaron que se desarrollaron talleres y se formaron comités de estudiantes en las aulas.

Un hallazgo importante en una de las entrevistas fue que el director de la IE Politécnica Villa Los Reyes no recordaba la propuesta del modelo EFI. Solo con el apoyo de una profesora, quien también estaba siendo entrevistada, pudo mencionar ciertas acciones. Por lo tanto, una primera pregunta que surge es la siguiente: ¿en qué medida una propuesta de tal envergadura y movilización⁹ caló en el director, líder fundamental de los procesos educativos?

Las repuestas brindadas por la docente reflejaron una genuina preocupación por el estudiante y la importancia del involucramiento de las familias que, según McKinsey (2008),¹⁰ es un actor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Entre los ejemplos que proporcionaron sobre los roles y espacios de participación, mencionaron que, en el marco de las DESNA, los maestros tomaban la iniciativa de hacer un seguimiento a la asistencia de cada estudiante:

⁹ La Municipalidad de Ventanilla (2010) señala que los directores de la Red Villa Los Reyes estuvieron muy involucrados en la experiencia, pero esta entrevista demuestra lo contrario.

¹⁰ Mackensey (2008) cita un estudio realizado en Dallas para mostrar la brecha de desempeño entre estudiantes a los que se asignaron tres docentes eficientes y estudiantes que estuvieron a cargo de tres docentes ineficientes. La diferencia entre ambos grupos fue de 49 puntos porcentuales respecto al desempeño de sus estudiantes. Otro estudio en Boston visibilizó que los estudiantes asignados a los mejores docentes de matemática lograron avances sensibles, mientras que aquellos a cargo de los peores docentes involucionaron: su dominio de la matemática empeoró. Otro estudio a cargo Hanushek (2005) indica: “Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los estudiantes con docentes con bajo desempeño” (McKinsey, 2008, p. 12).

Íbamos a intervenir a las alumnas que no venían y por qué no vienen. Qué está pasando, ahí íbamos informando algo y nosotros mismos íbamos hasta su casa. Primero, era hacer la cita con la familia para informarle sobre la situación del problema e involucrarlo para la solución del problema. No solo consistía en información, hacían actas en la cual ellos se comprometían para la solución del problema. (1P, comunicación personal, 10 de agosto 2019)

Asimismo, otro espacio fortalecido gracias a la experiencia EFI fueron las tutorías:

Los espacios generalmente se daban en tutorías, se daban algunas reuniones, llamaban los integrantes del DESNA para darte las orientaciones sobre su labor que tenían que ejecutar en el colegio, cuál iba a ser su forma de trabajar. Entonces, también había en horarios alternos se citaba. Luego, por ejemplo, reuniones ya no a nivel de colegio, si no a nivel de interinstitucional, colegios que tenían también tenían sus defensorías escolares e iban representantes. Iban los líderes y exponían sus ideas, sus apreciaciones sobre cómo iba el proyecto. (SD1, comunicación personal, 19 de agosto de 2019)

La entrevista a una estudiante del mismo colegio reafirma las acciones impulsadas, así como el entusiasmo y lo aprendido en ese proceso. Es interesante que lo que más recuerda esta alumna se relaciona con los espacios artísticos de participación, que, a su vez, los vincula con el desarrollo personal:

El profesor de arte fomentaba obviamente todo lo artístico y de repente hacía concursos de dibujo, tal cosa. Entonces, el DESNA no solo era para con nosotros, de repente ayudarnos en el área personal, desarrollo personal, ver que podamos ser mejores adultas. Fomentaban también en sacar el talento en cada persona. Recuerdo que llegaron a hacer un concurso de baile junto con Kotex que vino acá al colegio y fue increíble. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

En otro momento de la entrevista, define lo que fue para ella la participación en la práctica. En su concepción, destaca acciones fundamentales que la componen, como la deliberación, el trabajo colaborativo, la reflexión, y la organización.

Hablamos de participación real, no de asistencia, no de participar en base a objetivos de un grupo mayor. Acá la participación es deliberar, es discutir, es estar en desacuerdo, es generar probablemente tener grupos, que estén en franca oposición también, y de ese proceso deliberar, encontrar rutas para seguir caminando. Me parece fundamental no jugar a la participación. O sea, tú no participas cuando dices lo que yo quiero escuchar, tú participas cuando hay un trabajo de reflexión autónoma. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Sin embargo, como lo sostiene Hart (1993), la participación no está completa si no tiene un impacto a nivel de la comunidad.

En general, en la mayoría de las repuestas de los entrevistados y entrevistadas, se visibilizó el recuerdo de varias iniciativas aisladas, aunque bien intencionadas por parte de los docentes y estudiantes. No obstante, hubo una verdadera limitación al no poder establecer una relación consistente entre el espacio y los mecanismos de participación. También, queda pendiente la necesidad de reforzar el arte y el desarrollo personal, pues, según la alumna entrevistada, es un talento que ellos y ellas están dispuestos a potencializar.

Pese a la limitación antes mencionada, las entrevistas han podido demostrar que se ha ejercido una participación auténtica en la experiencia EFI de Ventanilla:

Se desarrolló la estrategia de asambleas. Los y las niñas aprendieron a organizar una asamblea, desde la convocatoria, organización de una agenda, implementar una asamblea, poniendo reglas para usar la palabra, llegar a acuerdos, hacer un acta. El gran problema en contexto de EIB es la rotación de docentes, por ejemplo, en EA en contextos EIB, un espacio fundamental era el uso de lengua y reconocimientos de prácticas culturales, en ellos niños y niñas tenían rol fundamental. (UNIC1, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019)

Comités de niños en cada aula que ellos elegían, que eran por turnos, por cada trimestre, dependiendo la decisión de niños. Igualmente, en el caso de padres, que se articulaba a la APAFA y espacios de organización de escuela y comunidad. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

Como puede inferirse de los fragmentos anteriores, la participación es auténtica, en términos de Anderson (2001), se da cuando existen mecanismos, tales como la organización de una agenda (propósito), canales transparentes de comunicación, espacios reales de participación con poder de decisión y seguimiento a los acuerdos, tal y como complementa Hart (1993). Estos mecanismos se ubican en los niveles 4, 5 y 6 de la escalera de participación, propuesta por el mismo autor (Hart, 1993):

Nivel 4: participación de asignados, pero informados;

Nivel 5: participación con información y consulta;

Nivel 6: participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población.

Por otro lado, el director enumeró diferentes acciones que pueden entenderse como parte de un enfoque de protección de los derechos de los estudiantes, uno de los propósitos del modelo EFI. Señaló que existían comités de aula, donde participaban los padres. Asimismo, se instalaron iniciativas como Recreo Seguro, con el fin de prevenir la violencia y proteger a los estudiantes. Por su parte, la docente mencionó el desarrollo de un trabajo conjunto con padres y madres que no mantenían una buena relación con sus hijos. Mediante video fórum, se buscó sensibilizarlos; además, se aplicaron dinámicas entre padres e hijos que ayudaron a que se acerquen entre ellos y que, por lo tanto, mejore su relación. La docente ejemplifica la dinámica de la siguiente manera:

Trabajamos dinámicas con padres. Las dinámicas les hacíamos participar a padres e hijos. La profesora Elizabeth Rodríguez se encargó de hacer las dinámicas y la parte de la exposición la profesora Inés que soy yo. Trabajamos con la libreta de notas, los papás salieron llorando. Entonces ahora vamos a hacer esto, lo sentamos al papá. Vamos a decir qué familia es valiente: ¿Usted como papá cómo lo ha tratado a su hijo?, los papás hablaban hasta que lloraban. Entonces, después que se hablaron las familias, nosotros salimos. Entramos de nuevo con la profesora y empezamos a ver qué familia es valiente en participar. Los papás salían y para esto teníamos medallas de los padres valientes que salían a dar su testimonio. Yo he tratado mal a mi hija, de ahora en adelante voy a cambiar, qué es lo que quiero, la hija le preguntaba qué era lo que quería que cambie su papá. Yo quiero que mi papá haga esto, lo otro. Bien bonito. Lloró todo. Se dieron el abrazo. (1P, comunicación personal, 10 de agosto 2019)

En relación al nivel macropolítico, el cual visibiliza las relaciones y alianzas sociales, dos entrevistadas abordaron este ámbito al reconocer iniciativas que formaban parte del proyecto EFI en las que interactuaban diferentes actores, como el Consejo Educativo Municipal:

Como parte del Consejo Educativo Municipal, cada red tenía un coordinador que representaba una porción del territorio. Y también había cooperación técnica de varias instituciones. Así como representación de varias instituciones, trabajando de la mano con explosión demográfica del distrito. Había condiciones interesantes para generar articulación. Se conformó una mesa que empezó a dar vida a ciertos acuerdos. (MUNI1, comunicación personal, 15 de julio de 2019)

También identificaron las redes educativas, las cuales permitieron crear agendas comunes. Al respecto, una de las entrevistadas indicó lo siguiente:

Representantes de las escuelas, la UGEL y Gobierno local y el propio sector salud podían intercambiar ideas, propuestas, opiniones y generar agendas comunes. Se generó una agenda, un

modelo en base a las perspectivas de las propias comunidades, pobladores, incluso ahí con esta participación, se empezó a hablar de temas que todavía no se hablaba del país: si se necesitaba calidad, se necesitaban condiciones básicas. Entonces, un modelo por más participativo que lo quiera hacer, no lo voy a poder generar cuando no cuento con condiciones mínimas de calidad, porque esos estudiantes no van a sentir que hay un Estado detrás que les brinde esas condiciones básicas y por lo tanto será muy difícil brindar un modelo de carácter participativo, cuando hay otras condiciones aún por resolver aún más prioritarias. Creo que una de las cosas importantes que el modelo vio es que las condiciones básicas de calidad son importantes. (MUNI1, comunicación personal, 15 de julio de 2019)

En el siguiente extracto, otra especialista de la municipalidad profundiza sobre lo mencionado en la cita anterior, destacando el valor de la interacción de los diferentes sectores para la experiencia:

Era un equipo para el PEL donde estaban todos los actores, en el marco de Consejo Educativo Distrital, participaban directivos, docentes, padres de familia, la escuela privada, la iglesia. Cuando comenzamos a trabajar con el modelo en sí, la fuerza la toma la UGEL, el Municipio y los directivos de las 14 escuelas de donde se estaba trabajando. Se formó un equipo EFI, padres de familia también. La implementación ha sido 100% participativa. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

En los fragmentos citados, se puede reflejar un nivel de involucramiento 8 según la escalera de Hart (1993), el cual hace referencia a la “participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo”. Esto se logró gracias a que Unicef ayudó a reforzar qué significa participar; esta idea fue compartida en los espacios de participación con los actores de la experiencia. No obstante, se debe tomar en cuenta que, si bien se propiciaron espacios de articulación intersectorial, estos solo se vieron reflejados en una de las diez entrevistas realizadas. Este un indicio de que no hubo mucha claridad o recuerdo del impacto sobre la gestión participativa a nivel territorial. Respecto a lo dicho por las especialistas de Unicef, se entiende que, para que una participación funcione, depende mucho del contexto y de los actores involucrados.

A partir de lo desarrollado, y sobre la base del marco conceptual de participación (Hart, 1993; Anderson, 2001) asumido en la investigación, se pudo determinar que sí hubo una participación real, pero aún incipiente. Esto se debe a la falta de consistencia entre los espacios y mecanismos de participación, la falta de articulación entre las acciones y, por tanto, un concepto de participación todavía deficiente. Por ello, las

aproximaciones con el sentido de la participación auténtica en el imaginario de los involucrados resultaban insuficientes a la luz de su implementación. Un aspecto considerado en esta tesis es que el modelo no funcionó de manera homogénea a causa de las particularidades de cada IE o del contexto. Es pues necesario concebir la participación auténtica¹¹ reconociendo los roles, las relaciones de poder, quiénes participan y para qué, tanto al interior de la escuela como en el territorio. Sin embargo, esto no se presentó en la experiencia EFI analizada. Esto se debe a la ausencia de una planificación y un enfoque claro respecto a para qué participar. Con ello, se intenta lograr la coherencia conceptual y práctica para la adecuada implementación de la propuesta. En esa misma línea, el estudio de Schulz (2005) considera que la participación desde la escuela es un potencial para el desarrollo de la eficacia política. Esta permitirá que los estudiantes, en el primer espacio de relacionamiento, ejerzan actos políticos desde la escuela. En consecuencia, cambiarán su percepción sobre el sistema democrático y, a su vez, podrán vincularse con los espacios públicos de la comunidad.

c. Aprendizajes con relación a participación y ciudadanía

Se considera que, pese a las limitaciones mencionadas previamente, sí se lograron algunos aprendizajes en relación con la noción de ciudadanía. Esto se afirma sobre la base de lo que Arendt (2005) y Mouffe (1999) conciben como actuación en los espacios públicos, la articulación de actores de abajo hacia arriba, y la necesidad de instituciones que representen a los sujetos y abran espacios para el diálogo:

Sí, hubo un cambio en estudiantes. Sobre todo, en los del politécnico, en esa cohorte, en ese grupo sí. Creo que, en su percepción de ciudadanía, en el rol de ellos en la sociedad. Los veía participar mucho en las DESNAS, en las defensorías escolares y no era la participación de “vamos pues”, sino que lo hacían con vehemencia. (SD1, comunicación personal, 19 de agosto de 2019)

Qué me enseñó EFI... Me enseñó que un municipio puede cambiar la vida de la gente. No lo tenía claro y eso quizá en un distrito *clasesmediero* de Lima no se nota tanto, pero en Ventanilla me mostró que hay una capacidad enorme de transformar la vida de las personas tanto en

¹¹ Esta noción parte por reconocer el interés de legitimación por parte de las instituciones públicas para controlar a la ciudadanía; sin embargo, a su vez, considera que si el individuo recibe una educación que interpela y promueve pensamiento crítico, puede crear instituciones democráticas.

ejercicios de ciudadanía, participación, salud, protección de derechos, ecosistema, etc. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Creo que las personas son agentes en situaciones super adversas como las de la población de Villa Los Reyes. Sin duda si rastreamos las experiencias de los chicos, encontramos algunos de ellos que lograron o vienen logrando sus proyectos. Hoy quizá la mayoría no. (UNIC1, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019)

A mí, por ejemplo, el DESNA junto con las escuelas, nos ayudó un montón para la vida personal, porque números, letras, no nos faltaba, pero sí nos faltaba esa parte donde uno tiene que desarrollarse personalmente. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Una de las citas que cabe destacar es la de la estudiante, ya que visibiliza la importancia del DESNA como un organismo propio de las alumnas, en tanto era un espacio para el cual se organizaban y en el que desarrollaban los temas de su interés. Este caso es el que mejor refleja la participación auténtica de Anderson (2001), puesto que busca la regulación y funcionamiento del espacio de participación de manera autónoma. No obstante, en este fragmento de la entrevista, vuelve a reforzar la idea de la falta de consistencia entre la propuesta de participación y su implementación, pues lo que hubo fueron acciones aisladas.

5.2.1. Participación escolar: compromiso, estructuras y relaciones interpersonales

En lo desarrollado hasta este apartado, se ha sostenido que los entrevistados sí comprenden el vínculo entre participación y democracia; sin embargo, eso no se vio reflejado en las acciones propuestas por el modelo EFI.

Si bien el modelo EFI pudo tener el potencial para promover la participación escolar debido a su relación con el enfoque EAI, lamentablemente solo logró una participación incipiente, tal y como se mencionó en el apartado anterior. Sin embargo, no deja de ser pertinente realizar un análisis de las condiciones promovidas por este modelo para incentivar la participación escolar. En esa línea, es necesario reflexionar en torno a tres factores que promueven la participación estudiantil: la eficacia política (Schulz, 2005), las escuelas efectivas (Bellei et al., 2004) y el compromiso de los estudiantes (Fredricks et al., 2004).

Esta investigación prioriza los factores con el fin de explicar las razones que impulsan la participación de los estudiantes y su vínculo con el desarrollo ciudadano. Es importante indicar que una formación ciudadana desde la escuela puede incentivarse a través de dichas condiciones. Este análisis es un producto tanto de la indagación bibliográfica como de las repuestas de los entrevistados.

El concepto de eficacia política (Schulz, 2005) se enmarca en una estructura de poder determinada, la cual permite analizar cómo confluye el comportamiento entre el estudiante, su entorno y los actores involucrados. Es así como se destaca la importancia de la participación popular, que según Freire (1998) busca la reforma administrativa de la IE. Asimismo, el término de escuelas efectivas, según Bellei et al. (2004), permite comprender que, para que una propuesta se interiorice e incorpore en el imaginario, se necesita más que la promoción de espacios de articulación entre actores. Alcanzar este objetivo requiere, por ejemplo, la movilización de un clima escolar democrático, donde se comparta el poder y existan relaciones horizontales.

Otro factor es el compromiso o implicación del estudiante con su centro de estudios. Según Fredricks et al. (2004), para generarlo, se tendría que combinar el comportamiento, la emoción y la cognición del estudiante. Respecto a la fusión de estos conceptos, las entrevistas evidencian que, en cuanto a comportamiento, hubo una mejora producto de la DESNA, ya que la participación de las lideresas generó la réplica de esta actitud en otras estudiantes.

Si bien al inicio fue más complicado, el efecto de instalar espacios y promover, sobre todo acciones culturales, incentivó el involucramiento de los estudiantes. Respecto a la emoción o identidad formada producto de los encuentros y de la cercanía con los profesores responsables de la experiencia, se intensificó un sentimiento de orgullo e identidad con la IE.

Finalmente, un último aspecto que explica la falta de alineamiento en el imaginario de los actores participantes del modelo EFI es la relación entre docentes y alumnos. El maestro que estuvo a cargo de la experiencia demostró un alto grado de compromiso, lo cual contribuyó a un clima de confianza que permitió que las estudiantes se expresen, participen y se sientan cómodas al abordar diferentes temas. No obstante, esa no fue la misma actitud de todo el equipo de profesores. Según McKinsey (2008), el

rol docente y su relación con el estudiante es el factor más importante para que estos logren los aprendizajes y puedan desarrollarlos a lo largo de su trayectoria. Sobre ello, también, la entrevistada EST1 (2019) afirma:

Había profesores que incluso pensaban que era una pérdida de tiempo. Nos hubiese encantado que nuestros nos profesores nos inciten, porque era algo que te iba a servir para toda la vida. Me hubiera encantado, que los profesores hubieran incitado, créeme que, si lo hubieran hecho, esto no se hubiera acabado, hubiera seguido. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

De lo expuesto, se puede deducir que el modelo EFI, en la experiencia del Politécnico Villa Los Reyes, intentó promover un compromiso político o un sentido de pertenencia con la IE, tal y como indican Fredricks et al. (2004). Sin embargo, la estructura de poder siguió siendo jerárquica y tradicional, puesto que se limitaba a la voluntad del líder, sea docente, subdirector o promotor del programa EFI. Esto corrobora la idea de que no hubo una perspectiva sistémica de la participación en esta experiencia.

a. Condiciones que potenciaron la participación escolar en el Politécnico Villa Los Reyes

Este apartado profundiza en las condiciones que, a partir del modelo EFI, se potenciaron para promover la participación escolar.

El modelo EFI tuvo como propósito instalar un enfoque de derechos, tal como lo hacen las EAI. Este enfoque se centró en atender al estudiante articulando a los actores, y promoviendo una gestión participativa en la comunidad educativa y en el territorio, según la Municipalidad de Ventanilla (2010). Sobre la base de la bibliografía consultada y los hallazgos de las entrevistas, se propone clasificar las potencialidades en cuatro categorías: consolidación de la DESNA, centralidad de los estudiantes en la gestión educativa, involucramiento de los padres y madres de familia, y afianzamiento de la relación entre docentes y estudiantes.

A continuación, se profundiza en cada uno de los hallazgos que potencian la participación estudiantil. El testimonio de la estudiante sobre su experiencia con la DESNA evidencia la importancia de percibir un espacio de representación como propio, ya que genera una identidad o vínculo en términos de Fredricks et al. (2004).

Entonces, la DESNA nos enseñó a fomentar el liderazgo, porque nos ayuda en nuestra vida, en nuestro desarrollo, cuando tengamos que salir al mundo, y mostrar de qué estamos hechos como personas, por más de que hayamos estado en un colegio estatal, no, porque el aprendizaje está en uno, no en el colegio. Nos enseñaron liderazgo, personal, a tocar temas como la autoestima, adicciones, nos llenaron de un poquito de todo. Dentro de eso, a poder inculcarnos a tomar el liderazgo. El DESNA nos ayudó a que nosotros crezcamos como personas. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Si bien al inicio fue más complicado, instalar espacios y sobre todo promover acciones culturales incentivó la participación de los estudiantes. Respecto a la emoción o identidad formada, los encuentros y la cercanía con los profesores responsables de la experiencia provocaron un sentimiento de orgullo e identidad con la IE. Así lo sostiene una alumna en el siguiente fragmento:

Al principio yo no quería saber nada de eso, vi que hicieron un evento bien bonito y me sentía bien orgullosa, más orgullosa de lo que era, porque yo siempre, a pesar de lo que hablan del colegio, le cogí cariño a mi colegio, a pesar de ser el más subestimado. Pero cuando apareció el DESNA y todo eso, te juro que se me inflaba el pecho al decir que era mi colegio. Me sentía orgullosa, en serio, era feliz, me encantaba ver que mi colegio sobresalía. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Por otra parte, la dimensión cognitiva fue la menos desarrollada a causa de un error en la propuesta pedagógica. Esta fue una de las mayores debilidades del modelo EFI, tal como se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, es importante destacar que el Departamento Pedagógico, durante la ejecución del proyecto, sí se organizó y logró priorizar la discusión de las problemáticas sociales para asistir a sus estudiantes, según las diferentes necesidades que estos tenían. Así lo afirmó la especialista de la municipalidad y líder de la experiencia: “Nosotros empezamos a ver el tema psicopedagógica desde lo que era las defensorías escolares, la prevención del bullying, el marco social de interrelación. Pero ellos solo veían que íbamos para ayudarlos con los niños de inclusión” (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

La siguiente cita muestra un extracto de la entrevista a una de las estudiantes, donde se refleja el involucramiento de sus compañeras y su disposición a participar. Esto demuestra la eficacia política en términos de Schulz (2005):

Las chicas estaban tan ocupadas, parecían estas profesionales, que no tienen tiempo ni para ellas mismas, venía un evento y ni las notamos a nuestras compañeras en nuestras clases, pero les

tomaba tanto tiempo que a veces ni al recreo salía solo por estar en sus reuniones. No estaban. Estaban metidas en el salón del DESNA, reunidas, haciendo acuerdos, haciendo su programa. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Otro aspecto desarrollado de manera incipiente, pero que se puede potenciar es la relación con algunos maestros. Para Bellei et al. (2004), para que una escuela sea eficaz, es sumamente importante promover un buen clima escolar, para lo cual es necesario fortalecer las relaciones interpersonales. En ese sentido, el trato del docente al alumno es fundamental para generar que estos sientan confianza y seguridad para expresarse. Esto se corrobora en las palabras de una de las estudiantes entrevistadas:

El subdirector sí se involucró. El director no era mucho de estar con nosotros, quien paraba con nosotros era Hamilton, el subdirector, que era... nuestro papi... era buenazo. Le decíamos “sub, tenemos en mente hacer eso, eso, y DESNA nos apoya” y el sub “claro que sí, chicas, tengan todo mi apoyo, cuenten conmigo para lo que necesiten”. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

Lo afirmado por la estudiante tiene correspondencia con lo que mencionado en el siguiente párrafo la profesora entrevistada. Se reitera el vínculo percibido por la adolescente y, a su vez, se posiciona la concepción del alumno como sujeto de derecho.

Nosotros éramos encargados, el profesor Dante y la profesora Inés que soy yo, éramos encargados, los defensores de todo el colegio. Cualquier cosa que venía, que se le faltaban los derechos al estudiante, el alumno lo reportaba, porque a veces nosotros como profesores no podemos ver. Entonces, en cada salón teníamos dos defensores. Los defensores detectaban el problema y nos lo traían a nosotros. Nosotros tratábamos de encontrarle solución. Si el problema era muy álgido ya trabajábamos con lo que es la Demuna de Villa Los Reyes. (1P, comunicación personal, 10 de agosto 2019)

Sin embargo, el clima escolar no fue orgánico tal y como lo consideran Bellei et al. (2004), pues, como se señala en el siguiente extracto de la entrevista, depende mucho de quién la lidere y no de una condición sistémica:

El modelo EFI no representa tan bien el éxito de la propuesta. Inés y otro profe tenían un trabajo bien bacán con la DEMUNA /Defensoría. Hubo movilización de chicos (marchas), pero eso no era parte de la cultura de la escuela: no había buen clima, para nada. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Una forma en la que el Politécnico Villa Los Reyes evidencia haber alcanzado el nivel 7 de la escalera de Hart (1993), denominado “Participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población”, es su organización de la DESNA, liderada por las estudiantes y los docentes. Este autor comenta que una participación real siempre toma en cuenta los problemas de su entorno, de manera que le permita asumir una responsabilidad en la esfera pública; solo así se puede asegurar su actuación ciudadana (Schulz, 2005). En ese sentido, el hecho de que la DESNA y los docentes promovieran el desarrollo de los problemas sociales del contexto es una prueba de que transitaban hacia una participación real. La docente y una de las estudiantes que entrevistamos comentan sobre esta experiencia:

El director nos facilitaba los trabajos de la Defensoría donde las chicas participaban en lo que es teatro relacionados a su vida cotidiana, los problemas que aquejan a nuestra sociedad, como es las drogas, y eso también lo llevamos a participar en la UGEL de Ventanilla. (1D, comunicación personal, 15 de septiembre de 2019)

Entonces, teníamos eso, de poder comunicarnos, hablar de poder preguntar, salir de dudas, para eso siempre estaba el profesor, la maestra, el encargado. Fue embarazo, enamoramiento, drogadicción, cigarro, porque había jóvenes que les gustaba eso y un montón de temas. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020)

El último aspecto que se pudo seguir potenciando fue el involucramiento de las familias. Bajo la noción de participación real de Hart (1993), la experiencia EFI en Villa Los Reyes logró alcanzar el nivel 8, denominado “Participación en acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo”. Esto se consiguió gracias a la actuación de la docente, quien invitó a las familias a involucrarse en la experiencia: “logramos integrar a padres de familia, estudiantes y docentes. No solamente integrarlos sino con participación” (1D, comunicación personal, 15 de septiembre de 2019).

Todas las potencialidades que se han tratado en los párrafos anteriores constituyen condiciones esenciales para promover la actuación ciudadana del alumno desde la escuela (Schulz, 2005); a saber, el clima escolar, las relaciones interpersonales entre algunos docentes y estudiantes, así como el involucramiento de las familias. Estos aspectos, que también caracterizan a las escuelas eficaces, son elementos esenciales que

todo centro educativo debería incentivar para la participación escolar (Bellei et al., 2004). Solo de ese modo se podrá transformar la estructura tradicional de la IE (Palacios, 2014).

5.2.2. Participación local y escolar: involucramiento de los actores

a. Factores que limitaron la participación local

No se instaló un modelo porque las realidades de las escuelas eran diferentes, no se instaló un modelo en términos de un mapa. Lo que se logró fue una brújula. Pero la realidad de cada escuela y cada nivel era muy diferente. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

En el marco de una democracia delegativa (O'Donnell, 1994), los votantes suelen movilizarse por vínculos clientelistas, populistas y personalistas. Este último factor, el personalista, es el que en este apartado se trae a colación para explicar el funcionamiento de los actores intermedios a nivel macropolítico. Tal como se mencionó, el modelo EFI fue una experiencia que no fue ajena a este *modus operandi*, ya que tuvo un funcionamiento basado en redes. Es decir, los líderes de las diferentes instituciones impulsaron este modelo motivados por un ideal de cambio, y por las amistades o “allegados” que conocieron con el tiempo.

Este funcionamiento y acción del Estado se explica también desde el concepto de capacidad estatal, la cual se refiere a la efectividad del Gobierno en sus diferentes niveles para implementar sus políticas, según Augusto, Dargent y Rousseau (2017). En esa misma línea, Soifer (2008) y Vom Hau (2009), citados por Augusto et al. (2017), indican que el término *capacidad*, en un sentido amplio, es “una función de la burocracia estatal, la relación del Estado con los actores sociales y su alcance capital y social” (p. 103). En el mismo texto de Augusto et al. (2017), se precisa que el interés de actores políticos, sociales y económicos es indispensable para garantizar la continuidad de la capacidad estatal, puesto que pueden ser aliados, demandar resultados o ejercer presión.

Este marco conceptual sobre capacidad estatal proporciona el contexto sobre uno de los aspectos que atañen a esta tesis: la gobernanza local y las redes que se forman a su alrededor. La gobernanza local, según Aguilar (2010), se orienta a la conducción de la sociedad a través de los mecanismos que existen (relaciones entre los poderes de un gobierno, organizaciones sociales, instancias formales de información, participación, observatorios sociales, entre otros) y son creados para facilitar la gobernabilidad. El autor

indica que la gobernanza incluye la gobernabilidad en tanto se requiere legitimidad, competencia y eficacia para dirigir la sociedad. Entre sus características, la fundamental es la creación de redes políticas,¹² ya que abren nuevas posibilidades de participación y devolución de funciones a la sociedad para que esta se haga cargo de lo que el Estado alguna vez había centralizado (Bevir, 2009).

La explicación teórica del fenómeno de la gobernanza local es pertinente para esta tesis, ya que se relaciona con el involucramiento de los líderes y la comunidad en la escuela, siguiendo a Valdivia y Díaz (2008). Asimismo, desde el marco conceptual de la presente investigación: la democracia radical de Mouffe (1999), la actuación ciudadana de Arendt (2005) y la participación de Anderson (2001) y Hart (1993) se estudia el funcionamiento y las dinámicas entre la escuela y la comunidad en EFI.

Según Hart (1993), una participación real no es aquella a la que se le denomina participación “simbólica”; por ejemplo, reuniones de autoridades y estudiantes en las cuales se promuevan imitaciones de los espacios de representación y decisión. En el caso de EFI se propiciaron espacios aparentemente de carácter decisorio; sin embargo, no hubo una decisión auténtica que se tomara en función de las reuniones, puesto solo se efectuaban para que se perciba un Estado presente: “Las reuniones que se generaba con los estudiantes, había representantes de la UGEL, del GL, de otras instituciones. Entonces, eso era importante para que ellos un Estado sintieran más presente” (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

Frente a ello, para reconocer la participación auténtica o real, Anderson (2001) enfatiza que esta debe tener un propósito claro, que sea compartido y planificado por los actores. Añade que los espacios donde participan los actores deben ser suficientemente sólidos para regularse y no ser cooptados por intereses externos, como la voluntad y la fluctuación política. En el modelo EFI, no existe claridad sobre cuáles fueron los procedimientos en los que se basó la participación para adoptar acuerdos comunes. Tampoco se conoce si hubo una regulación que garantizara la autonomía y, por tanto,

¹² Para esta investigación es pertinente la noción de capital social, entendido por Putnam (1993) como la construcción de normas, redes y confianza que deben desarrollarse entre los actores locales para facilitar la acción y la cooperación a favor del beneficio mutuo.

evitara que se dependiera de la voluntad política. Los siguientes extractos de entrevistas dan cuenta de esta realidad:

Se fortaleció (la participación) no exclusivamente, pero en gran medida a partir del modelo. Se fortaleció una mayor comunicación entre los diferentes actores que usualmente deberían coordinar, pero no necesariamente lo hacían, empezaron a tener un vínculo más cercano y a gestionar sus necesidades a partir de lo que los demás pueden aportar también. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Tú me hablas de dificultades... no había voluntad política por parte del alcalde, no lo vio como parte de su gestión. Segundo, para algunos de las catorce escuelas, las que mejor funcionaran fueron escuelas de inicial, primaria, los directivos, y secundaria, en el Bolognesi, el director participaba algunas veces. Luego, el Politécnico ni hablar. Nunca se apareció por ahí, porque el director, como otros directores, lo veían desde el marco político. Pensaban que esto era una implementación del alcalde, por lo tanto, no tenemos nada que ver con él y no queremos. Pero los docentes, los padres de familia, aterrizaron más en relación que esto es para nuestros niños, es la escuela que queremos mejorar. Habían miradas bien complejas, interfería mucho la parte política, recordemos que estamos en un contexto donde la Municipalización educativa había fracasado. Otro tema importante fue el rechazo político al gobierno de Chim Pum Callao. Había grupos de directores y profesores que participaban en política y no querían saber nada con ese partido. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Ricardo de la UGEL apoyó bastante porque tenía llegada con el presidente regional prófugo, Moreno. Hubo otro director que apoyó. Hubo apoyo, aunque se llevaba mal con la municipalidad porque había rivalidad política. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

En la primera parte de implementación logramos sacar con un trabajo técnico, el departamento psicopedagógico y autoevaluación escolar. Eso le dio presencia a EFI. Pero éramos tres personas que le dimos impulso. Nada más, en total (risas). Estaba Kike como coordinador del modelo, Luciano como referente de implementación psicopedagógica y yo que era de autoevaluación. Nosotros tejíamos redes con especialistas mujer, con pactos, amistados. Era importante que nos reconozcan como maestros. Se me abrió muchas puertas porque lo que decía era que era maestra y queremos hacer muchas cosas. Pesó que conociera mucho la UGEL, pesó mucho la calidad de persona de Enrique, porque tenía muchas habilidades sociales y eso no quiere decir que seamos sobones. Hubo asertividad en el manejo de interrelaciones personales. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

No ha habido un trabajo cercano con estos líderes que podrían haber hecho el cambio en el interior de la institución. Nosotros como UNICEF vamos a pasar, quienes van a quedar son las

familias, autoridades comunales que van a quedar. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

A partir de lo dicho por los entrevistados, resulta importante preguntarse a qué se debe esta incipiente participación auténtica (Anderson, 2001). Para responder, es necesario identificar las variables intrínsecas que influyen y explican el funcionamiento a nivel macropolítico, así como su impacto en términos de participación y en la sostenibilidad del modelo EFI.

Una primera variable, como lo mencionó la entrevistada MUNI2 (2019), fueron las redes que se tejieron (capital social), las cuales permitieron abrir espacios de articulación y de participación. Como ella nació en Ventanilla y se desempeñaba como docente, le daba un reconocimiento adicional a lo que impulsaba, sea por las relaciones que construyó o por la institución en la cual estudió.

Una segunda variable fue la política. Tal como se señaló en el breve marco teórico al inicio de este apartado, la ausencia de organización de la sociedad civil, la falta de presión por mejorar la calidad del sistema educativo, así como los intereses individuales de los sujetos influyeron en el funcionamiento y, más adelante, en la sostenibilidad del modelo. Este fenómeno respecto a la variable política ilustra bien lo afirmado por Anderson (1996). Él menciona que, para lograr una autenticidad en la participación, se requiere mirar cómo se conforman los grupos de poder, quiénes participan, con qué propósito y, sobre todo, ser conscientes de las relaciones de poder que se establecen en el ámbito local y que influyen en el escolar.

La tercera variable fue la falta de involucramiento de los líderes de las instituciones, solo de los mandos intermedios: el coordinador, en el caso del Gobierno local; especialistas, en el caso de otras instituciones del Estado; y subdirectores o docentes, en las instituciones educativas. Tal como señalan Valdivia y Díaz (2008), era justo lo que se necesitaba para transformar la escuela.

b. La participación de UNICEF en el modelo EFI

Al ser EFI un modelo basado en el enfoque EAI, analizar la participación de Unicef resulta fundamental para comprender las limitaciones del proyecto en Ventanilla. Tal como se ha desarrollado en el capítulo de contexto, esta institución brindó asistencia

técnica de forma permanente y los acompañó a través de consultores con el fin de que el modelo prospere. Sin embargo, a través de las entrevistas, se pudo conocer que la relación entre Unicef y el Gobierno local no fue lo suficientemente sólida para volver sostenible el modelo. Una de las principales críticas a la asistencia técnica recibida fue que no contaba con un diagnóstico, una ruta de trabajo clara y un sistema de evaluación:

Para mí, a Unicef le faltó hacer un diagnóstico y proceso de evaluación y establecer una ruta clara de trabajo. No había una ruta de trabajo de Escuelas Amigas. No había un plan ni una línea base ni una evaluación, ni en qué etapa estaban. No había nada de eso. Cada año era volver a empezar todo. Eso es difícil, porque estaban en el tercer año y volvían a empezar. Se perdían las cosas. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

Por otro lado, se observó que la asistencia técnica no estuvo dirigida correctamente. Esto se debe a que Unicef no logró trasladar los elementos medulares para desarrollar la experiencia a los líderes de la UGEL y del Gobierno local; pero sí lo hizo con los líderes comunales:

Faltó desarrollar más liderazgo sostenido en las propias IIIEE. Y que UNICEF traslade la experiencia a la UGEL o al Gobierno Local, pero sí en autoridades más comunales que quedan en zonas, ellos son los que deberían haber dado más sostenibilidad y la UGEL, porque sí permanecen más tiempo. Tienes que institucionalizar la intervención, sino se tira todo al agua. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

Otro testimonio que refleja la situación anterior es el siguiente:

Se gastó 10-12 mil soles mensuales en personal, yo esperaba que se evidencie no solo en lo externo la mejora de la educación, sino también los logros de aprendizaje, en las acciones que la UGEL que desarrollan los docentes, en el involucramiento de los padres, en el involucramiento de los niños en los procesos educativos. Esos cambios tú no los veías. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

La cita anterior demuestra que, pese a que Unicef es la institución promotora del enfoque EAI, en el cual se basa la experiencia EFI, no contó con una planificación enfocada en el involucramiento de los actores de manera sistémica y dirigida. Por esta misma razón, no se aplicaron evaluaciones ni se recopilaron evidencias sobre cómo el modelo iba progresando. Toda esta situación impidió que se susciten las condiciones necesarias para que se vuelva sostenible en el tiempo.

A pesar de la existencia de las variables antes señaladas, se debe reconocer que quienes se desempeñaron como mandos intermedios, tanto en el municipio, la UGEL, la DIRESA, la DEMUNA, las IE y en otras instituciones, trabajaron bajo un enfoque común: promover un modelo educativo que proteja los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

c. Ecosistema: escuela y localidad

Esta investigación ha sostenido la importancia de considerar el territorio como un ecosistema social (Cieza, 2010), concepción que vincula la escuela de forma dialógica con la localidad debido al impacto que genera en los procesos formativos de los estudiantes. En esa línea, según Brunner y Elacqua (2003), el logro de los estudiantes está muy asociado con la medida en la que la comunidad se involucre con la IE. La actuación ciudadana de Arendt (2002), y la noción de participación de Anderson (2001) y Hart (1993) solo se entienden en un marco de formación del estudiante dentro de una institución con carácter político, como la escuela (Schulz, 2005; Giddens, 2002). En ese sentido, la participación real o auténtica solo se desarrolla si existe claridad del para qué se participa y si se aplican los mecanismos correctos, así como si se comprende que participar supone una responsabilidad del sujeto, y una repercusión en su vida y en la comunidad. Bajo estas premisas, el diálogo entre la escuela y la localidad, así como el diseño de una escuela con apertura a la comunidad, son una necesidad inherente para lograr la participación auténtica.

A continuación, se presentan dos fragmentos de entrevistas que destacan la importancia del vínculo escuela-comunidad al ser parte de un mismo ecosistema:

Es muy importante el involucramiento de distintos actores, creo que los representantes de la comunidad, porque había cosas que pasaban fuera de la escuela, como juntas vecinales, representantes que están ahí, pero no solo eso, sino también con el sector salud para ver qué tipo de campañas se puede hacer y probablemente con alguna entidad de cooperación que esté en el distrito y pueda fortalecer el tema o con la UGEL. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Creo que sin duda a mayor participación de la comunidad es sin duda una condición que favorece una mayor participación de los chicos, una plataforma mayor para la vocería, para el protagonismo, para la incorporación de sus voces en las decisiones que se tomen en la escuela o en el nivel local. Definitivamente. Ahora creo en tener mucho cuidado a no "jugar con" la

participación, creo que es un punto fundamental que tomarse en cuenta. Hablamos de participación real, no de asistencia, no de participar en base a objetivos de un grupo mayor. Acá la participación es deliberar, es discutir, es estar en desacuerdo, es generar probablemente tener grupos, que estén en franca oposición también, y de ese proceso deliberar, encontrar rutas para seguir caminando. Me parece fundamental no "jugar a la" participación. O sea, tú no participas cuando dices lo que yo quiero escuchar, tú participas cuando hay un trabajo de reflexión autónoma. Cuando hay una clara disposición del mundo adulto, de escuchar y reconocer a los adolescentes como personas autónomas, con características propias y con capacidad para aportar. (UNIC1, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019)

Si bien la especialista de Unicef comenta sobre el vínculo entre escuela y comunidad, también subraya aquello que no es participación. De esta manera, hace referencia al nivel 3, "participación simbólica", de la escalera de Hart (1993), y a la mirada adultocéntrica de Porlán y De Alba (2012), que no permite la actuación ciudadana del estudiante ni su real participación en espacios públicos.

Esta aclaración se reafirma en la información proporcionada por otra entrevistada. Ella agrega que la participación no se debe tanto a la formación ciudadana, sino a un aspecto cultural que refuerza la idea de que los niños no hablan cuando están los adultos:

Sí hay un vínculo, claro. No creo que necesariamente ciudadanía tenga que ver con la participación. Más bien cuando los niños estaban cerca, estaban los padres o adultos, ellos participan poco, por este tema cultural. Que todavía hay culturas que todavía los niños no hablan cuando los adultos están presentes. El que tiene la voz es el adulto. Pero cuando están entre niños y hay un adulto facilitador externo a los niños sí hay una participación, una acción ciudadana de parte de ellos. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

Sin embargo, esta cita no refleja el abordaje conceptual ni la propuesta de la presente investigación. En esta, se concibe que la participación puede ser fortalecida desde la escuela siempre y cuando se transforme la estructura escolar, se genere un compromiso o identidad entre el estudiante y la escuela, y se cambien las relaciones de poder al interior de ella.

Por otro lado, el involucramiento ciudadano en el diseño e implementación del modelo EFI fue insuficiente. Esto se reflejó en la falta de evidencias o líneas de acción concretas, tal y como un sistema de capacitación en enfoques clave para promover el

desarrollo ciudadano de los estudiantes. Pese a una ausencia de un programa formativo, una docente señaló que recibió una capacitación sobre ciudadanía:

Hemos estado en un curso que nos dio el Ministerio, la Universidad la Católica nos capacitó, dentro de ese grupo yo estaba como profesora, era el curso de desarrollo personal, ciudadanía. Entonces en la Católica aprendí bastante, entonces eso me ayudó para poder yo trabajar con los padres de familia. (1P, comunicación personal, 10 de agosto 2019).

Este taller de capacitación era esencial para que ellos puedan replicarla en sus escuelas. Sin embargo, esta fue una acción aislada, que ni siquiera recibió acompañamiento.

En el siguiente extracto de la entrevista a la especialista de la municipalidad, cobra relevancia, nuevamente, la falta de claridad del modelo en términos de objetivos y de sentidos sobre para qué se participa. Este hecho dificultó el proceso, así como la ausencia de un liderazgo fuerte y comprometido:

El director, como otros directores, lo veían desde el marco político. Pensaban que esto era una implementación del alcalde, por lo tanto, no tenemos nada que ver con él y no queremos. Pero los docentes, los padres de familia, aterrizaron más en relación que esto es para nuestros niños, es la escuela que queremos mejorar. Habían miradas bien complejas, interfería mucho la parte política, recordemos que estamos en un contexto donde la municipalización educativa había fracasado. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Asimismo, la especialista complementa:

Esa fusión de entender, comprender, nos costó tiempo, mucha capacitación a la gente, a la misma Municipalidad en el tema de derechos, participación, de cambio de enfoques, de importancia de su rol como políticos, como gente administrativa, no manejaban temas técnicos, pero tenían que ayudarnos a implementar el trabajo. Eso nos costó mucho tiempo, sino ellos mismos boicoteaban el trabajo. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Lo citado tiene correspondencia con la percepción de la usuaria principal del modelo: la estudiante. Ella indica:

A mí lo que me hubiera gustado es que los profesores tomen conciencia y se pongan a pensar como si nosotros los alumnos fuéramos sus hijos, si ellos se pondrían en lugar de padres, discúlpame, pero venían, porque les iban a pagar. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020).

Frente a lo analizado, se puede afirmar que la participación impulsada en el modelo EFI impidió establecer un vínculo con el desarrollo ciudadano. Esto sucedió porque no logró que el ecosistema social que Cieza (2010) propone pudiera tejer puentes entre sí. Este resultado se debió, por un lado, a que la IE no logró cambiar su estructura tradicional (Palacios, 2014) para convertirse una escuela de puertas abiertas a la comunidad y, por otro, a la falta de consenso sobre lo que significa participar y el propósito de esta actividad (Anderson, 2001) al interior de la escuela y en la localidad.



CONCLUSIONES

Luego de toda la investigación realizada, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Primero, sí es posible vincular la escuela con la comunidad, si se la concibe como parte de un solo ecosistema social (Cieza, 2010). Para conseguirlo, bajo un contexto democrático, radical y participativo (Mouffe, 1999), se requiere de una organización ciudadana en la esfera pública (Arendt, 2005) que solo puede lograrse si la IE asume un carácter político (Schulz, 2005; Giddens, 2002). Por esta razón, es fundamental que los centros educativos estén de puertas abiertas a la comunidad, de modo que los problemas sociales de su contexto puedan ser temáticas consideradas en la formación de los estudiantes.
- Se concluye que la participación en el proyecto EFI fue incipiente, debido a que no se tuvo claridad del para qué participar, y cómo llevarla a cabo a nivel escolar y local. Sin embargo, en el imaginario de las personas que intervinieron en la experiencia, sí hubo una aproximación de lo que verdaderamente significa participar. Por esta razón, se puede afirmar que, en el proyecto EFI de Ventanilla, la participación fue incipiente de manera sistémica, pero paradójicamente *real* gracias a las iniciativas aisladas de los estudiantes y de algunos profesores. Sin embargo, la ausencia de un enfoque integral en la dimensión participativa; la falta de involucramiento de todos los actores locales, motivada por las relaciones de poder y voluntades políticas de Ventanilla; y la incapacidad para generar cambios estructurales en la IE que permitan su democratización y apertura a la comunidad ocasionaron que la actuación ciudadana de los alumnos del Politécnico Villa Los Reyes fuera limitada.

Respecto al primer objetivo, se puede concluir lo siguiente:

- Los actores involucrados en la experiencia EFI de Ventanilla sí ejercieron una participación auténtica, en términos de Anderson (2001); sin embargo, esta fue

incipiente, ya que no hubo consistencia entre el enfoque y las motivaciones que los impulsaron a intervenir en los espacios de participación implementados. Si bien su actuación se ubica entre los niveles 7 y 8 de la escalera de participación real de Hart (1993), esto no fue resultado de una cooperación conjunta, sino a la iniciativa de algunos actores y los mecanismos que impulsaron de manera aislada y autónoma.

- Todos los actores encontraron una relación intrínseca entre los conceptos de ciudadanía, democracia y participación. No obstante, debido al desconocimiento sobre lo que teóricamente implica la participación, no se pudo planificar y conducir de manera coordinada la experiencia EFI. Asimismo, no hubo una formación en temas de ciudadanía y sobre el modelo EFI, lo cual impidió obtener los resultados esperados para los estudiantes y los actores educativos.
- Solo pocos entrevistados, quienes aparentemente lideraban la experiencia, recordaron los espacios implementados al interior de la IE durante los años del proyecto, así como los mecanismos establecidos a nivel de gestión territorial. De igual forma, solo dos de diez entrevistados se acordaron de los espacios promovidos por el proyecto EFI en la localidad, los mismos que tuvieron como finalidad generar agendas comunes entre los diferentes sectores e instituciones que operan en Ventanilla.
- La formulación de indicadores que promuevan la gestión participativa en la IE y en la comunidad fue limitada, debido a que no hubo un desarrollo conceptual de lo que supone la participación. A pesar de que el Informe de la Municipalidad de Ventanilla (2010) señala que se establecieron indicadores amigables para monitorear la participación, no se ha encontrado un análisis detallado que muestre el comportamiento de los datos en función de cada indicador. Asimismo, cuando se analizaron los indicadores, se detectaron errores que evidencian un desconocimiento del marco conceptual de la participación. Este es un aspecto importante de mencionar, ya que para que un proyecto sea eficaz es necesario un período de planificación, donde se defina cómo se le hará seguimiento a la intervención.

Respecto al segundo objetivo, se puede concluir lo siguiente:

- En la experiencia EFI, sí se generaron condiciones que potenciaron la participación escolar en la IE Politécnico Villa Los Reyes. Esta situación fue favorable para una posible consolidación de una escuela democrática. Sin embargo, este resultado no se

corroboró, ya que no forma parte de los objetivos de esta investigación. Lo que sí se puede afirmar es que, en el Colegio Politécnico Los Reyes, se promovió un buen clima escolar, se afianzaron las relaciones interpersonales entre algunos docentes y sus estudiantes, y se pudo involucrar a las familias en determinados momentos del proyecto. No obstante, fueron logros poco duraderos, ya que no se cambió la estructura de la IE.

- Se identificó que el modelo EFI no elaboró una guía que oriente su implementación. Esta falta de planificación ocasionó que no se produzcan cambios en la estructura del centro educativo ni que se democratizen las relaciones de poder, aspectos fundantes para que los estudiantes desarrollen un sentido de pertinencia e interés por la IE, y asuman su rol ciudadano desde la escuela.
- Las limitaciones que dificultaron la participación local en los procesos educativos resultaron ser más estructurales. La rivalidad política, la falta de capacitación, la ausencia de alineamiento de sentidos sobre lo que significa participar y la importancia de ver a los estudiantes como sujetos de derecho, la falta de información y generación de evidencia, así como el poco compromiso por parte de los tomadores de decisión fueron factores que determinaron la insostenibilidad del modelo. En ese sentido, esta tesis concluye que la participación al interior de la IE resulta insuficiente sin el apoyo sistémico de toda la comunidad.

Respecto al tercer objetivo, se puede concluir lo siguiente:

- La ausencia de un vínculo entre la participación y la ciudadanía de manera explícita en el modelo EFI ocasionó que no se pudiera contar con una participación auténtica durante su ejecución. Si bien la IE propició algunos espacios de carácter democrático, no pudo involucrar a la comunidad de manera permanente. Además, en las pocas veces que intervinieron, los representantes de las instituciones no estuvieron alineados y comprometidos con el propósito de mejorar la calidad educativa, objetivo principal del modelo EFI. Desde luego, esta situación dificultó el proceso de articulación y confianza entre los actores, así como con los usuarios.

A continuación, se presentan algunas reflexiones finales:

- Desde una mirada de políticas públicas, la gestión participativa del modelo EFI reflejó el funcionamiento del Estado peruano en general, ya que se permeó del personalismo de los líderes intermedios, dado que los principales no estaban interesados. Se presupone que se adoptó esta actitud con el fin de obtener alianzas entre sus conocidos. Otro factor que influyó en esta situación fue la dinámica política a la que está acostumbrada el país, la cual impidió que los intentos de alianzas o agendas comunes no fueran sostenibles, pues no tuvieron un anclaje institucional. Esto se evidenció en el desenvolvimiento de varios actores que no estuvieron alineados al propósito de asumir la propuesta EFI como modelo del Proyecto Educativo Local. Como se ha mencionado, todo ello generó que, a pesar de que hubo algunos avances significativos en la participación a nivel de IE, no se lograra instaurar un modelo que refleje una escuela de puertas abiertas a la comunidad.
- Tomando en cuenta que el modelo EFI analizado se basó en el enfoque EAI, impulsado por Unicef, es necesario reiterar algunas falencias que tuvo el proyecto. Una de ellas fue la falta de generación de evidencia, o un sistema de información y seguimiento que permita constantemente analizar el progreso de las intervenciones. Otro hallazgo fue que no se planificó el fortalecimiento de capacidades al municipio, a la UGEL y de la UGEL a las IIEE. Por último, al ser Unicef la organización experta en el enfoque EAI, se esperaba que brinden una asistencia técnica que permita transmitir definiciones conceptuales sobre lo que supone realmente la participación, así como las formas de impulsarla en los diferentes espacios.
- La experiencia EFI, la cual surgió en un contexto de municipalización y como respuesta a las necesidades educativas del distrito de Ventanilla, buscó tener un carácter institucional y, a su vez, solucionar un problema de carácter social. Estas intenciones se evidencian en las resoluciones que se emitieron para formalizar su comisión intersectorial y otras acciones, pero fue insuficiente para darle sostenibilidad. Sin embargo, eso solo refleja que los marcos normativos no garantizan institucionalidad y perdurabilidad, si no hay voluntad política, documentos de planificación, desarrollo conceptual, así como actores involucrados y debidamente capacitados.
- A fin de que un modelo basado en los derechos del niño funcione a nivel nacional, se requiere de una propuesta integradora desde el propio sector educación. En ese sentido, es necesario implementar la propuesta pedagógica basada en competencias,

según el Currículo Nacional aprobado en el 2016, que apueste por la relación docente-estudiante en un Institución Educativa donde se democratice el poder. Dicho eso, es imprescindible que el Viceministerio de Gestión Pedagógica y el Viceministerio de Gestión Institucional dialoguen permanentemente con el objetivo de mejorar la escuela de forma sistémica, y, no solo por la actuación de sus competencias de manera aislada. Todo ello, con la finalidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes, según sus diferentes contextos.

- En esa línea, es importante recalcar que un modelo no puede ser replicable a nivel nacional, desde una única experiencia, sino que es necesario que el modelo sea construido desde los actores locales y que, junto con ellos, se puedan identificar sus necesidades como comunidad educativa y sobre todo la de los estudiantes. De ese modo, una experiencia como EFI abre la oportunidad de posicionar las políticas educativas locales, donde estas sean elaboradas de abajo hacia arriba y que su evidencia aporte a lineamientos de política de nivel nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerri, L. (2017). Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos. *Tesis doctoral*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Álvarez, A., Castillo, M., Elvir, A., y Vijil, J. (2014). Las políticas de educación en Centroamérica: Decenio 2002-2012. *Quinto Informe Estado de la Región*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Recuperado de <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En: Narodowski, Mariano; Nores, Milagros y Andrada, Myrian (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Anderson, G. (1996) The cultural politics of schools: Implications for leadership. En K. Leithwood, et al., (eds.) *International handbook of educational leadership and administration, Part 2*. Boston: Kluwer Academic Pub.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Augusto, M., Dargent, E., y Rousseau (2017). *Más allá de la capacidad estatal: sociedad civil e implementación de políticas a nivel subnacional en Cusco y San Martín (Perú)*. Lima: PUCP.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Autonom%C3%ADa-escolar-Factores-que-contribuyen-a-una-escuela-m%C3%A1s-efectiva.pdf>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Primera parte*. Chile: UNICEF.

- Benavides, M. (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Bernard, A. (2008). *Evaluation of the processes, impact and future strategies of the Child-Friendly School Programme*. New York: UNICEF.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia Internacional*, 1-11.
- Channa, A. (2015). Decentralization and the Quality of Education. *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Cieza, J. (2010). *El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa*. Revista interuniversitaria de pedagogía social, (17), 123-136.
- Clair, N., Miske, S., y Patel, D. (2010). *Developing Standards for Quality Basic Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. USA: Minnesota, St. Paul.
- Cohen, J. (1997). Procedure and Substance in Deliberative Democracy. Pp. 407-437 en *Deliberative Democracy*, coordinado por J. Bohman y W. Rehg. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, J., Arato, A. (1992) *Sociedad civil y teoría política*. Londres: The MIT Press
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Cuglievan, G., y Rojas, V. (2007). *La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima*. Perú: SIEP.
- Del Castillo, G., y Azuma, A. (2011). *Gobernanza Local y educación. El caso de la supervisión escolar*. México: FLACSO México
- Delgado, E. (2013). *Construyendo juntos Escuelas Felices e Integrales*. Perú: UNICEF.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 68, 153-170.
- Donald, R., y Yeo, B. (2012). *Identifying the impact of education decentralization on the quality of education*. Working Paper, (EQUIPS2) USAID, Washington.
- Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* CEPAL. Santiago de Chile, Chile.

- Espinola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Departamento Regional de Operaciones División de Programas Sociales, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Flores-Alatorre, S. (1997). La participación ciudadana: Un proceso. *Revista Mexicana De Sociología*, 59(4), 155-185. doi:10.2307/3541128
- Flores-Galindo, A. (1986). *Buscando un Inca: Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizontes.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Tarea*, (41), 29-33.
- García, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 123-136.
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39, 371-380.
- Hannaway, J., y Carnoy, M. (1993). *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*. Jossey-Bass Publishers.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, (4). *Ensayos Innocenti*.
- Hinsz, S., Patel, M., Meyers, C., y Dammert, A. (2006). *Effects of decentralization on primary education: Phase I: A survey of East Asia and the Pacific Islands*. UNICEF Regional Office for Asia and the Pacific.
- Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.
- INEI. (2007). *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*.
- INEI. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima.
- INEI. (2018). *Perú: Indicadores de violencia familiar y sexual, 2009-2018*. Lima.
- INEI. (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. Lima.
- International Institute for Educational Planning. (2004). Decentralization – can it improve schools?. *Newsletter*, XXII(4).
- Izzo, C., Weissberg, R., Kaspro, W., y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal Of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

- Kageni, D. (2013). *Factors influencing the implementation of child-friendly school programme in public primary schools in Kikuyu District, Kiambu County, Kenya* (Tesis doctoral). University of Nairobi, Nairobi, Kenya.
- Karlstrom, K. (2008). *Evaluation of the Processes, Impact and Future Strategies of the Child-Friendly School Programme*. Cambodia: UNICEF.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres: Verso.
- Lacueva, A. (2015). Evaluación de la calidad educativa: democrática y para avanzar. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67.
- Lee, J., y Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Ley N° 29944. (25 de noviembre de 2012). En: *Normas Legales*, N° 12271. Diario Oficial "El Peruano". Lima: Congreso de la República.
- Liang, X., Kidwai, H., y Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. The World Bank. Washington, DC, USA.
- Longhurst, R. (2016). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography*, 3(2), 143-156.
- Martinez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. ISSN 1657-6276. Recuperado 21 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- MIDIS. (2020). *INFOMIDIS*. Obtenido de Cobertura de los programas sociales del MIDIS: <http://sdv.midis.gob.pe/Infomidis/#/>
- MINEDU (2019). *Censo Educativo 2019*. Obtenido de: http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/10481
- MINEDU. (2017). *Resultados del Censo Educativo 2016: matrícula, docentes, recursos y local educativo. Resultados del Censo de DRE y UGEL 2016*. Presentación. Lima: MINEDU
- MINEDU. (2018). *Resultados del Censo Educativo 2017: matrícula, docentes, recursos y local educativo. Resultados del Censo de DRE y UGEL 2017*. Presentación. Lima: MINEDU
- MINEDU. (2020a). *ESCALE*. Obtenido de Estadística de la Calidad Educativa: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores>

- MINEDU. (2020b). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes: <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/#1553619963516-de22e90f-ddd3>
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness*. Gran Bretaña: Taylor & Francis.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. ed. (1992). *Dimensions of Radical Democracy*. Londres: Verso.
- Municipalidad de Ventanilla. (2010). *Proyecto Educativo Local de Ventanilla al 2020*. Lima, Perú.
- Muñoz, F. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. Un estudio colectivo de casos en Piura. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31-60.
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Neyra, C. (2011). Experiencia de concertación educativa intergubernamental en el distrito de Ventanilla. *Tarea*, (76), 56-59.
- Omenge, B. (2015). *Assessment of the effectiveness of family-school-community partnerships in Kenya's Child Friendly Schools* (Tesis doctoral). University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Palacios, N. (2014). La democratización de la vida escolar. Sus orígenes, logros y limitaciones: un estudio de caso en Colombia. En: Mata, P.; Ballesteros, B. y Gil, I. (ed.) *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.
- Plascencia, J. (2005). Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta republicana: política y sociedad*, 4(4), 21-36.
- PNUD. (2019). *El reto de la Igualdad. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú*. Lima: PNUD.

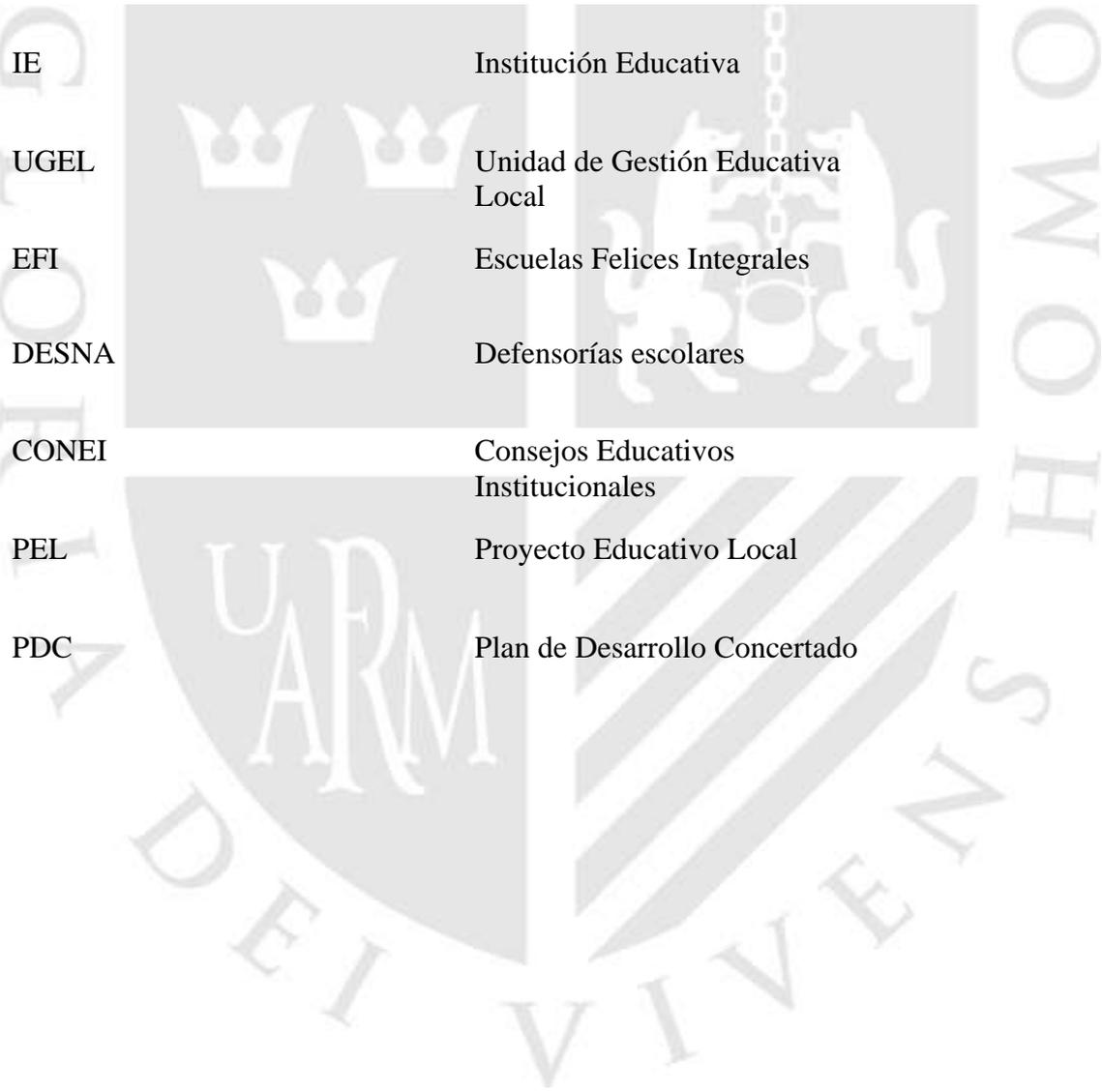
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*. N° 77, pp. 5-12.
- Puig, J., Martín, X., Escardíbul, S. y Novella, A. (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Reimers, F., y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PreLac*, 2, 91-107.
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval J., y Messina C. (2016). From democratic school to civic and political participation / De la escuela democrática a la participación política y ciudadana, *Culture and Education*, 28(1), 99-129. doi: 10.1080/11356405.2015.1120449
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. ISSN: 1136-1034.
- RSD N° 047-2009-PCM/SD. (23 de octubre de 2009). En: *Normas Legales*. Diario Oficial "El Peruano". Lima: Congreso de la República.
- RSD N° 353-2011-PCM/SD. (18 de mayo de 2011). En: *Normas Legales*. Diario Oficial "El Peruano". Lima: Congreso de la República.
- Sampieri, H., Fernández, R., y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Santelises, A. (2003). *Descentralización Educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío Posible?*. Santo Domingo: UNESCO.
- Schulz, W. (2005). Political Efficacy and Expected Political Participation among Lower and Upper Secondary Students. A Comparative Analysis with Data from the IEA Civic Education Study. *Online Submission*.
- Shakya, A. (2017). *The UNICEF policy program of Child-Friendly School in practice in Sunrise Boarding School* (Tesis de maestría). University of Lapland, Rovaniemi, Finland.
- Stojnic, L. (2009). La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 123-162.
- Tanaka, M. (1998). El agotamiento de la democracia participativa y el argumento de la complejidad. *Debates en sociología*. N°23-24.
- Tedesco, J. (2007). Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino. *Revista de Educación*, 344, 101-115.

- Traver, J., Sales, A., y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- UNESCO (2009). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009. Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Republic of Korea: UNESCO.
- UNESCO. (1991). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2007). *A Human Rights-Based Approach to education for all. A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. USA: New York
- UNICEF. (2009). *Manual de las escuelas amigas de la infancia*. Nueva York.
- UNICEF. (2013). *Construyendo juntos Escuelas Felices e Integrales. Modelo ventanillense de escuela basado en los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Lima, Perú.
- UNICEF. (2017). *Escuelas Amigas de las niñas y niños. Una escuela para aprender con alegría*. Perú: UNICEF
- UNICEF. (2018). *UNICEF*. Recuperado de https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html#A%20Framework%20for%20Rights-Based,%20Child-Friendly
- Valdivia, N. (2010). ¿Municipalizar o no municipalizar la educación?: Algunas tesis para contribuir al debate. *Tarea*, (75), 48-56.
- Valdivia, N. (2013). *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales*. Caso Ica. Perú: GRADE.
- Valdivia, N., y Diaz, H. (2008). *Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local: UGEL*. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate. Perú: GRADE.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco.
- World Bank. (2011). Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. *World Bank Group Education Strategy 2020*.

Zellman, G. y Waterman, J. (1998). Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380. doi: 10.1080/00220679809597566



GLOSARIO



IE	Institución Educativa
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
EFI	Escuelas Felices Integrales
DESNA	Defensorías escolares
CONEI	Consejos Educativos Institucionales
PEL	Proyecto Educativo Local
PDC	Plan de Desarrollo Concertado



ANEXOS

ANEXO N°1: SÍNTESIS DEL PERFIL DE LOS ENTREVISTADOS

Nombre	Cargo
UNIC3	Especialista en EFI de UNICEF
MUNI1	Especialista de la Municipalidad de Ventanilla
MUNI2	Especialista de educación de la Municipalidad de Ventanilla
UNIC1	Especialista en género de UNICEF
UNIC2	Especialista en participación de UNICEF
1D	Director de la IE Politécnico Villa los Reyes
1P	Sub director de la IE Politécnico Villa los Reyes
SD1	Docente de la IE Politécnico Villa los Reyes
EST1	Estudiante de la IE Politécnico Villa los Reyes

ANEXO N°2: PERFIL DE ENTREVISTADAS SEMIESTRUCTURADAS, SEGÚN PÚBLICO

Guía de entrevista para el director

Nombre del director:

Sobre la relación con la comunidad educativa:

1. ¿Qué rol cumple en la institución? ¿Qué funciones desempeña?
2. ¿Durante el modelo, cómo fue la asistencia de los estudiantes?
3. ¿Cómo era la relación con los estudiantes? ¿qué espacios de diálogo y participación se promovieron? (a nivel de aula, IE)
4. ¿Cómo se relacionó con los docentes y padres de familia de la EFI? Y, ¿cómo se relacionó con el Gob. Local y la UGEL?

Sobre los espacios de participación:

5. ¿Qué espacios ha impulsado usted desde la escuela? ¿Cuáles han sido para los padres y madres, y, estudiantes?
6. ¿Qué mecanismos se han generado en esos espacios de participación?
7. ¿Qué espacios de participación en materia educativa existen en la comunidad?

Sobre el trabajo intersectorial

8. ¿Cómo fue la participación de los padres de familia? ¿Qué dificultades y fortalezas se dieron en ese involucramiento de los padres y madres?
9. Se ha trabajado con el gobierno local y con otros actores de manera intersectorial, ¿cuál crees que ha sido el nivel de compromiso de cada uno de los actores: padres y gobierno local?

Sobre el efecto de la experiencia

10. Y, ¿cómo entiende usted democracia y cómo entiende ciudadanía? ¿Cree que hay un vínculo en ello?
11. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación que se promovieron con la comunidad (Familias y gobierno local) y la participación de los estudiantes?
12. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación instalados en la IE y la percepción de los estudiantes hacia la democracia y ciudadanía?

Sostenibilidad

13. ¿Cómo el acompañamiento brindado por Unicef, según la propuesta de Ventanilla ha ayudado a promover la participación? ¿qué pasó cuando Unicef se retira?
14. ¿Qué condiciones favorecieron o dificultaron la sostenibilidad los espacios de participación?
15. ¿Qué aspectos han cambiado en estos años desde que Unicef se retiró de la asistencia técnica del modelo? ¿qué aspectos permanecieron y que ha cambiado?
16. ¿Cómo funciona el modelo actualmente?
17. Cuénteme un poco sobre su percepción acerca del trabajo brindado con Unicef y la sostenibilidad del modelo. ¿Qué diferencias encuentra ahora que está cargo de la UGEL y el Gob. Local?

Guía de entrevista para docente

Nombre del docente:

Sobre la relación con la comunidad educativa:

1. ¿Qué rol cumple en la institución? ¿Qué funciones desempeña?
2. ¿Durante el modelo, cómo fue la asistencia de los estudiantes?
3. ¿Cómo era la relación con los estudiantes? ¿qué espacios de diálogo y participación se promovieron? (a nivel de aula, IE)
4. ¿Cómo se relacionó con los docentes y padres de familia de la EFI? Y, ¿cómo se relacionó con el Gob. Local y la UGEL?

Sobre los espacios de participación:

5. ¿Qué espacios de participación se han generado en el aula y la IE? ¿Qué mecanismos se han usado?
6. ¿Cómo era la dinámica de las asambleas de aula, las defensorías y la de los delegados?
7. ¿Qué mecanismos se han generado en esos espacios de participación?
8. ¿Qué espacios de participación en materia educativa existen en la comunidad? Talleres (alumnos,

Sobre el trabajo intersectorial

9. ¿Cómo percibes los niveles de participación de los padres y madres en la vida de la escuela? ¿En qué espacios y mecanismos se expresa esa participación?
10. ¿Recibieron algún tipo de capacitación relacionada a la convivencia democrática, ciudadanía o democracia?
11. ¿Se dio en tu IE la experiencia de listas electorales para elegir a las autoridades?
12. ¿Consideras que los padres de familia, los ayudaban hacer sus tareas?

Sobre ciudadanía, democracia y participación

13. Y, ¿cómo entiende usted democracia y cómo entiende ciudadanía? ¿Cree que hay un vínculo en ello?

14. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación que se promovieron con la comunidad (Familias y gobierno local) y la participación de los estudiantes?
15. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación instalados en la IE y la percepción de los estudiantes hacia la democracia y ciudadanía?

Sostenibilidad

16. ¿Qué condiciones favorecieron o dificultaron la sostenibilidad los espacios de participación con la comunidad educativa y estudiantes?
17. ¿Con qué instrumentos hicieron sostenible los espacios de participación con los estudiantes?
18. ¿Qué aspectos han cambiado en estos años desde que Unicef se retiró de la asistencia técnica del modelo? ¿qué aspectos permanecieron y que ha cambiado?
19. ¿Cómo funciona el modelo actualmente?
20. Cuénteme un poco sobre su percepción acerca del trabajo brindado con Unicef y la sostenibilidad del modelo. ¿Qué diferencias encuentra ahora que está cargo de la UGEL y el Gob. Local?

Guía de entrevista para especialista de la municipalidad

Nombre de la especialista:

Diseño e implementación del modelo

Diseño

1. ¿Cómo fue el proceso de construcción del Modelo? ¿Cuál era su finalidad?
2. En ese marco, por favor, ¿puede definirnos el rol de los actores que mayor participación tuvieron? (municipalidad, UGEL, UNICEF, directores, docentes, estudiantes)
3. ¿Qué dificultades y fortalezas encontraron en el diseño del modelo?
4. ¿Qué rol cumplía usted, en la época del 2012-2016)

Implementación

5. ¿Cómo fue el proceso para sacar adelante el Proyecto Educativo Local y Regional con los actores de la comunidad educativa?
6. ¿Qué dificultades y fortalezas encuentras en el proceso de generalización del modelo?
7. ¿Qué factores externos afectaron y beneficiaron la implementación y generalización del modelo?
8. ¿Qué factores internos afectaron y beneficiaron la implementación y generalización del modelo? ¿Hubo rotación de personal?
9. ¿Cómo se dio el trabajo de red en villa los reyes? ¿Qué espacios y mecanismos se instalaron? ¿Con qué finalidad? ¿Qué productos obtuvieron?

Sobre los espacios de participación:

10. ¿Qué mecanismos generaron para involucrar a los estudiantes, docentes, directores, padres, y otros actores de otras instituciones?
11. Durante el modelo, ¿Qué espacios de participación se instalaron? ¿quiénes participaban? ¿Cómo se instalaron los espacios de participación en la escuela y con la comunidad?
12. ¿Cómo fue la articulación con los procesos distritales: Articulación a procesos distritales de participación (*Presupuesto Participativo de Niñas, Niños y Adolescentes, Consejo Distrital de Niñas, Niños y Adolescentes, actualización del Plan de Desarrollo Concertado*)?

Sobre ciudadanía, democracia y participación

13. Y, ¿cómo entiende usted democracia y cómo entiende ciudadanía? ¿Cree que hay un vínculo en ello?
14. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación que se promovieron con la comunidad (Familias y gobierno local) y la participación de los estudiantes?
15. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación instalados en la IE y la percepción de los estudiantes hacia la democracia y ciudadanía?

Sostenibilidad

16. Solo a quienes siguen trabajando ahí ¿Qué rol cumple actualmente en el marco del modelo EFI?
17. ¿Qué condiciones favorecieron o dificultaron la sostenibilidad los espacios de participación?
18. ¿Qué aspectos han cambiado en estos años desde que Unicef se retiró de la asistencia técnica del modelo? ¿qué aspectos permanecieron y que ha cambiado?
19. ¿Cómo funciona el modelo actualmente?
20. Cuénteme un poco sobre su percepción acerca del trabajo brindado con Unicef y la sostenibilidad del modelo. ¿Qué diferencias encuentra ahora que está cargo de la UGEL y el Gob. Local?

Guía de entrevista para estudiantes

Nombre de estudiante:

De qué año a qué año estuvo en el colegio Villa los Reyes:

1. ¿Cómo recuerdas que inició la experiencia Escuelas Felices Integrales en tu colegio?
2. ¿Cómo se organizaron en tu escuela para implementar la EFI?

Espacios de participación:

3. ¿Qué espacios de participación se promovieron en tu aula, escuela, y comunidad?, (P.E: Municipios escolares, DESNA, BAPES, CONEI, talleres de arte, etc)

Mecanismos de espacios de participación en la escuela

4. ¿Qué mecanismos / herramientas se usaron en los espacios de participación? (P.E asambleas, elecciones de representantes, toma de decisiones, vigilancia, frecuencia de participación, seguimiento a los acuerdos)

Rol y funcionamiento de los espacios de participación (defensorías, municipios, redes, APAFA)

5. Cuéntame, cómo funcionaban – los espacios antes identificados-. Cuéntame, cómo era el proceso y aplicación de los mecanismos. ¿Tenían etapas, tiempos, frecuencia?
6. Cuéntame, qué rol tenían estos espacios de participación. ¿Eran relevantes? ¿A cuáles se les prestaba mayor importancia y para ver qué temas?
7. ¿Antes de la experiencia y después de la experiencia, sientes que hubo algún cambio en tema de participación? ¿Cuál? ¿En qué consistió? Por ejemplo, la participación y posición de los estudiantes, siempre fue la misma o hubo un cambio con la experiencia EFI.

Participantes que intervienen en espacios de participación (mapear quiénes participan)

8. Cuéntame, ¿quiénes participaban? ¿Qué hacía el director, subdirector, docentes, padres y madres, y ustedes como estudiantes?
9. Desde tu experiencia, ¿quiénes tenían mayor poder decisión?
10. ¿Cómo se organizaban los espacios de participación?
11. ¿Tu como estudiante, consideras que fuiste escuchada? Y si piensas en tus compañeros, como estudiantes, ¿cómo se sentían?

Contenido, áreas, temas en relación con la participación de actores

12. ¿Qué temas trabajaban en los espacios de participación? ¿Es decir, para qué servían? ¿Por ejem en la DESNA, qué temas abordaban? ¿En el municipio? ¿En los BAPES?

Sobre ciudadanía, democracia y participación

13. ¿Consideras que instaurar el modelo EFI ayudó a consolidar los espacios de participación? ¿Por qué? ¿Y si este no hubiese existido, consideras que tu escuela tenías las condiciones y la intención para promoverlos?
14. ¿Cuáles fueron los cambios en tu percepción de la ciudadanía en función de tu experiencia en los espacios de participación?
15. ¿Crees que esos aprendizajes y cambios tienen que ver con la democracia? ¿Cómo defines democracia?

Efectos de la participación en su futuro, aprendizajes y experiencias, en relación con el ejercicio de la ciudadanía

16. ¿Cuáles son los aprendizajes más importantes que te deja esta experiencia de participación para tu vida?

Efectos de la EFI en la participación e involucramiento de los estudiantes en la escuela

17. ¿Consideras que poner a disposición de los estudiantes los espacios de participación como DESNAS, ASAMBLEAS, ¿CONEI promueve el involucramiento de ellos y ellas? ¿Por qué? En caso contrario, de no tener espacios de participación en la escuela, ¿los estudiantes se organizarían y los promoverían?
18. ¿Consideras que la participación y la organización escolar que se generó a partir del Modelo EFI, ayudó a la gestión de la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo era antes?
19. ¿Desde tu experiencia, crees que la escuela adoptó medidas para responder a las necesidades de los estudiantes?

Vinculación de los estudiantes con la IE y comunidad (análisis entre los que participan y su identidad con institución, si sienten vínculo con actores de comunidad)

20. ¿cómo percibías la relación con tu comunidad? Con las familias, la UGEL, la municipalidad. ¿Los apoyaban en sus actividades? ¿Cambio con el modelo EFI o siempre fue la misma? ¿En qué consistieron los cambios?
21. ¿Cómo sientes que el modelo EFI, ayudó a que generar un vínculo con tu escuela? ¿Sientes que hay una misma identidad? ¿Sientes que la escuela respondía a tus necesidades?
22. ¿Cómo sientes que la participación, el liderazgo, la organización que se dio con el modelo EFI generó que te involucres más con tu escuela? O, por el contrario, sentiste que todo fue igual e indiferente.
23. ¿Crees que la comunidad estudiantil se involucró con el modelo EFI? ¿De qué manera?
24. Para terminar, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que consideras que tenía el Modelo EFI en términos de participación? ¿Qué te hubiese gustado que promueva? ¿Por qué?

Guía de entrevista para UNICEF

Nombre del entrevistado:

Sobre la relación con la comunidad educativa:

18. ¿Cuál fue tu rol durante la construcción e implementación de las EFI?

Sobre el apoyo de UNICEF

19. ¿Cómo fue el apoyo de UNICEF durante el proyecto? Específicamente en el componente de gestión participativa
20. ¿por qué crees que este componente fue tan importante?
21. ¿Cómo funcionaba la asistencia técnica a los especialistas de Ventanilla? ¿En qué pudo haber mejorado? ¿qué dificultades y fortalezas encuentras en el trabajo que se desarrolla con el gobierno local? ¿por qué el municipio? ¿por qué la importancia de la comunidad?
22. ¿Hubo un plan de formación? ¿

Sobre el efecto de la experiencia

23. ¿Consideras que los estudiantes lograron desarrollar ciudadanía durante el modelo? ¿Por qué? ¿Son protagonistas las niñas y niños en su propio aprendizaje, en aula y fuera de ella? ¿El modelo influyó en ello?
24. ¿En qué medida los espacios y mecanismos de participación instalados, fueron efectivos? ¿Qué dificultades y fortalezas encuentras?
25. ¿Qué resultados crees que lograron con las acciones de participación que impulsaban? Por ejem las DESNA
26. ¿En qué medida crees que la participación de los padres puede mejorar? Lo mismo para la participación con la comunidad (gob local, ugel)
27. ¿Cómo vinculas la participación de la comunidad educativa con los niveles de participación que tuvieron los estudiantes?
28. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación que se promovieron con la comunidad (Familias y escuela) y la participación de los estudiantes?
29. ¿Cree que hay un vínculo entre los espacios de participación instalados en la IE y la percepción de los estudiantes hacia la democracia y ciudadanía?

Sostenibilidad

30. ¿Qué capacidades, condiciones instaló UNICEF a fin de que sea sostenible el Modelo? Sin embargo, en la práctica ¿qué realmente sucedió?
31. ¿Cuál es tu balance de la experiencia? Qué lecciones aprendidas te llevas. Limitaciones/ Fortalezas.

ANEXO N°3: FOTOS DE LA IE POLITÉCNICO VILLA LOS REYES



ANEXO N°4: CARACTERIZACIÓN VENTANILLA

Según el INEI (2017) la población en Ventanilla por grupos de edad es la siguiente:

Tabla 1: Distribución de la población según rangos de edad 2017

	Total	Menor a 15	[15 - 30>	[30 - 45>	[45 - 60>	Mayor a 60
Total	1,046,953	256,363	263,203	236,626	164,247	126,513
CALLAO	479,418	109,138	117,292	111,704	76,439	64,844
BELLAVISTA	77,679	14,522	17,405	15,864	15,125	14,763
CARMEN DE LA LEGUA						
REYNOSO	44,377	9,593	11,223	9,933	7,561	6,068
LA PERLA	62,387	11,670	13,343	13,332	11,690	12,352
LA PUNTA	3,926	556	726	746	739	1,159
VENTANILLA	331,119	97,110	89,614	74,694	45,710	23,990
MI PERÚ	48,047	13,775	13,599	10,353	6,982	3,337

Fuente: INEI (2017).

Según el INEI (2018), Callao presenta 64% de mujeres de 15 a 49 años que alguna vez sufrieron violencia familiar por su esposo o compañero en 2017. El porcentaje se mantiene relativamente constante cuando se calcula únicamente la violencia psicológica o verbal, 62%. Las proporciones de violencia física y sexual se calculan en 30% y 7 %, respectivamente.

b. Desarrollo humano

Según el informe del INEI (2020), Ventanilla es el distrito con la mayor tasa de pobreza monetaria en el Callao. En promedio 26% de su población es considerada pobre

monetaria. De acuerdo con el PNUD (2019), Ventanilla presenta 0.61 de Índice de Desarrollo Humano¹³, siendo la menor estimación de IDH en el Callao.

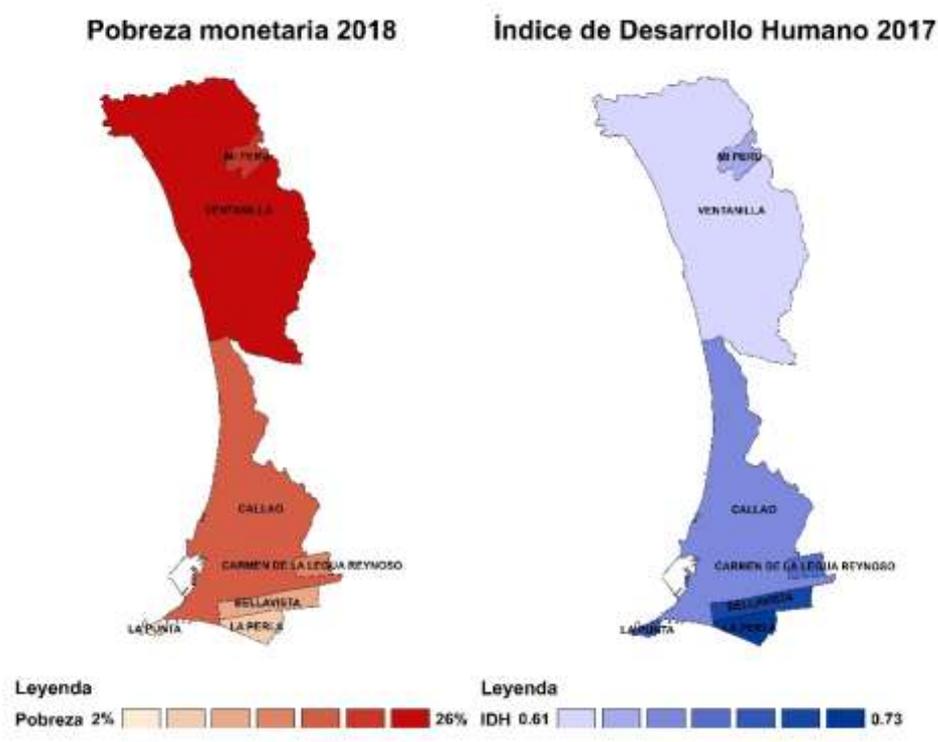


Gráfico 2. Pobreza monetaria e Índice de Desarrollo Humano. Recuperado de: INEI (2020) y PNUD (2019).

En cuanto el acceso a programas sociales, Ventanilla contiene 39% de usuarios de algún programa social en el Callao. Entre los programas están Cuna Más, Pensión 65, Qaliwarma y Contigo. En el siguiente cuadro se puede ver la cantidad de usuarios en el Callao.

Tabla 2: Distribución de usuarios según programas sociales y distritos 2019

	Total usuarios	Cuna Más		Pensión 65	Qaliwarma		Contigo
		CD	A		Niños/as	IIEE	
CALLAO	36226	64	0	1502	34617	110	43
BELLAVISTA	4377	0	0	64	4308	11	5
CARMEN DE LA LEGUA REYNOSO	3746	0	0	144	3597	11	5
LA PERLA	2161	0	0	103	2056	8	2
LA PUNTA	332	0	0	2	330	2	0
VENTANILLA	32928	824	0	2264	29711	92	129

¹³ Es un índice que varía entre 0 a 1, donde un valor cercano a 1 significa más desarrollo y, un valor cercano a 0, lo contrario. Está compuesto por tres dimensiones: educación, salud e ingresos.

MI PERÚ	4137	0	0	185	3945	9	7
---------	------	---	---	-----	------	---	---

Fuente: MIDIS (2020). Actualización en diciembre del 2019. Cuna Más presenta Cuidado Diurno (CD) y Acompañamiento (A).

Características educativas en Ventanilla

Evaluando indicadores relativos a estudiantes, Ventanilla se encuentra en una situación desfavorable en comparación con los demás distritos. En el nivel secundaria y primaria, Ventanilla presenta las proporciones más elevadas de estudiantes desaprobados y atrasados.

Tabla 3: Indicadores educativos de estudiantes de secundaria 2018

Secundaria	% Desaprobados	% Repetidores	% Retirados	% Atraso	Deserción 17-18
CALLAO	4.6	3.7	1.9	3.5	4.4
BELLAVISTA	4.4	3.5	1.8	2.5	3.6
CARMEN DE LA LEGUA REYNOSO	5.6	3.7	2.7	3.0	5.5
LA PERLA	2.9	2.9	1.4	3.0	3.5
LA PUNTA	4.0	3.1	0.5	1.0	2.6
VENTANILLA	6.6	3.3	1.6	5.1	4.6
MI PERU	6.0	3.8	2.2	6.2	5.1

Fuente: MINEDU (2020a).

Tabla 4: Indicadores educativos de estudiantes de primaria 2018

Primaria	% Desaprobados	% Repetidores	% Retirados	% Atraso	Deserción 17-18
CALLAO	2.4	2.0	2.3	2.6	1.7
BELLAVISTA	1.4	0.9	1.4	1.2	1.7
CARMEN DE LA LEGUA REYNOSO	2.0	1.4	2.0	2.6	1.4
LA PERLA	2.3	2.0	3.3	3.3	2.4
LA PUNTA	2.1	1.2	0.7	1.9	1.9
VENTANILLA	3.0	1.9	1.7	2.5	1.4
MI PERU	3.2	2.5	2.6	4.4	1.9

Fuente: MINEDU (2020a).

Alternativamente, al evaluar indicadores del contexto educativo, Ventanilla presenta un elevado promedio del tamaño de clase y un menor acceso a internet en comparación con los demás distritos. Esto sucede a nivel secundaria y primaria. Cabe

resaltar que la proporción de docentes titulados en secundaria y primaria de Ventanilla es superior a los demás distritos.

Tabla 5: Indicadores del contexto educativo en secundaria 2018

Secundaria	Estudiantes/Docentes	% Titulados	Promedio tamaño clase	% Acceso internet
CALLAO	15	75.0	24	89.0
BELLAVISTA	13	66.8	24	86.8
CARMEN DE LA LEGUA				
REYNOSO	20	86.7	28	100.0
LA PERLA	11	70.5	23	89.5
LA PUNTA	13	50.0	16	100.0
VENTANILLA	15	77.1	26	89.6
MI PERU	17	83.7	29	90.9

Fuente: MINEDU (2020a).

Tabla 6: Indicadores del contexto educativo en primaria 2018

Primaria	Estudiantes/Docentes	% Titulados	Promedio tamaño clase	% Acceso internet
CALLAO	16	69.0	21	83.2
BELLAVISTA	14	51.9	20	91.4
CARMEN DE LA LEGUA				
REYNOSO	17	71.2	22	95.2
LA PERLA	13	62.8	18	90.0
LA PUNTA	15	73.1	18	100.0
VENTANILLA	18	74.5	23	78.0
MI PERU	19	71.2	22	77.8

Fuente: MINEDU (2020a).