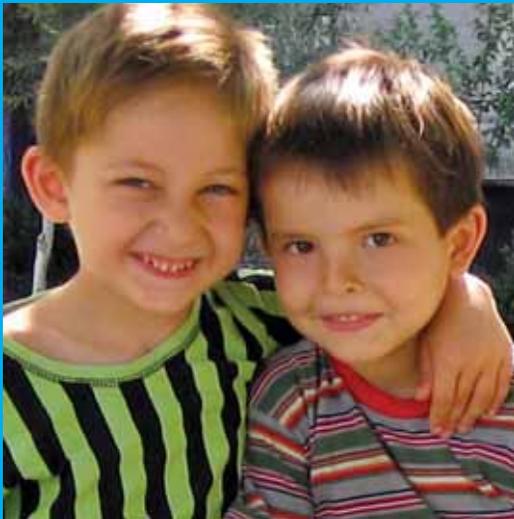


MANUAL



únete por
la niñez





ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

Índice del manual
Introducción
Referencias



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

Una educación de calidad es una educación que resulta de utilidad para todos los niños y niñas, y que les permite alcanzar su pleno potencial.

El *Manual para las escuelas amigas de la infancia* ha sido elaborado durante tres años y medio de trabajo constante, en el que han participado funcionarios de educación de UNICEF y especialistas de organismos asociados que trabajan en la esfera de la educación de calidad. Aprovecha el trabajo de campo realizado en 155 países y territorios, las evaluaciones que han llevado a cabo las Oficinas Regionales y los estudios de referencia preparados por la sede en Nueva York. Reconocemos especialmente las contribuciones de los colegas que participaron en dos Seminarios de redacción sobre las escuelas amigas de la infancia, celebrados en Glen Cove, Nueva York, en junio de 2005 y agosto de 2006.

Gestores del proyecto y autores del texto final: Cream Wright (autor principal), Changu Mannathoko y Maida Pasic.

Editado, producido y distribuido por la División de Comunicaciones de UNICEF.

únete por
la niñez

unicef 

ÍNDICE DEL MANUAL

Introducción

Referencias

Capítulo 1 – Objetivo, alcance y concepto

- 1.1 Antecedentes
- 1.2 Objetivo y alcance
- 1.3 Precursores de un modelo en evolución
- 1.4 La promesa de un modelo consolidado

Capítulo 2 – Dinámicas de la teoría en la práctica

- 2.1 Panorama general
- 2.2 La ejecución como un proceso ecléctico
- 2.3 Principios clave, características y normas recomendables
- 2.4 Los niños primero
- 2.5 Aplicación de los modelos en diversos países

Capítulo 3 – Ubicación, diseño y construcción

- 3.1 Introducción
- 3.2 Pedagogía y diseño
- 3.3 Ubicación de las escuelas o de los espacios de aprendizaje
- 3.4 Otros elementos de diseño
- 3.5 Factores que influyen en el diseño
- 3.6 Diseño con la participación de todos
- 3.7 Problemas que subsisten

Capítulo 4 – La escuela y la comunidad

- 4.1 Los vínculos entre la escuela y la comunidad
- 4.2 La escuela como comunidad de aprendizaje
- 4.3 La escuela en la comunidad
- 4.4 Llegar a la comunidad y más allá de la misma
- 4.5 Las comunidades y los espacios para el aprendizaje amigos de la infancia
- 4.6 Implicaciones en materia de políticas
- 4.7 Supervisión y vigilancia

Capítulo 5 – Las escuelas como entornos protectores

- 5.1 Introducción
- 5.2 El derecho a estudiar en un entorno sano y seguro
- 5.3 Los niños que corren mayores riesgos
- 5.4 Evaluar los riesgos para la salud y la seguridad

- 5.5 Mitigar los riesgos y reforzar la protección
- 5.6 Organización y gestión escolar
- 5.7 Educación adaptada a las necesidades del niño en las situaciones de emergencia

Capítulo 6 – Estudiantes, maestros y directores de escuela

- 6.1 Reforma escolar y aprovechamiento académico
- 6.2 Capacitación de los maestros
- 6.3 El director de escuela como líder y consejero
- 6.4 Organización de las aulas y los espacios de aprendizaje
- 6.5 Material pedagógico
- 6.6 Métodos de enseñanza y aprendizaje
- 6.7 El plan de estudios

Capítulo 7 – Costos y beneficios

- 7.1 Calcular los costos de los elementos
- 7.2 Estimación de las necesidades de recursos

Capítulo 8 – Seguimiento y evaluación

- 8.1 ¿Por qué se debe realizar una labor de seguimiento y evaluación?
- 8.2 ¿Qué es necesario seguir y evaluar?
- 8.3 Enfoque en la labor de seguimiento y en la evaluación dinámica
- 8.4 El alumno como elemento central del seguimiento y la evaluación
- 8.5 Seguimiento y evaluación para apoyar la integración de las escuelas amigas de la infancia
- 8.6 Seguimiento y evaluación para apoyar la inversión
- 8.7 Un panorama general de las experiencias relativas al seguimiento y evaluación de las escuelas amigas de la infancia
- 8.8 ¿Quién debe realizar el seguimiento y la evaluación, y cuáles son sus funciones potenciales?
- 8.9 Otras cuestiones sobre el seguimiento y la evaluación de los modelos de escuelas amigas de la infancia
- 8.10 El camino hacia adelante

Capítulo 9 – Integrar los conceptos relativos a las escuelas amigas de la infancia

- 9.1 Comprender la integración
- 9.2 La simulación de modelos y la integración



INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ ES NECESARIO UN MANUAL PARA LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA?

La escolarización es una experiencia que la mayoría de los niños y niñas de todo el mundo comparten, y la manera más común en que las sociedades preparan a sus jóvenes para el futuro. En un día concreto, más de 1.000 millones de niños y niñas acuden a la escuela primaria o secundaria: 689 millones a la escuela primaria y 513 millones a la escuela secundaria. Reciben clases en edificios permanentes o temporales, en tiendas de campaña o bajo los árboles, y comparten la experiencia que supone el aprendizaje, desarrollan su potencial y enriquecen sus vidas. Pero la escolarización no es siempre una experiencia positiva para todos los niños y niñas. Puede significar temblar bajo el frío en edificios sin calefacción o sofocarse en otros que están demasiado calientes o carecen de aire puro. Puede significar estar obligado a permanecer en aulas sin muebles, con

hambre, con sed o mal de salud; también puede significar estar atemorizado ante la amenaza del castigo, de la humillación, del acoso o incluso de la violencia a manos de maestros y de otros alumnos.

Todas estas condiciones dificultan el aprendizaje y empeoran aún más cuando los alumnos carecen de maestros competentes que les orienten, de libros de texto donde aprender o de libros de ejercicios para escribir, o si disponen de libros de texto de mala calidad que refuerzan estereotipos peligrosos. El aprendizaje es aún más difícil cuando en las escuelas no hay retretes, agua corriente o electricidad. Es un desafío enorme llegar a los 101 millones de niños y niñas en edad escolar primaria que no asisten a clase. Pero es tal vez incluso más complicado rectificar las deplorables condiciones que sufren millones de

alumnos que ya van a la escuela, y que son contrarias al aprendizaje, al bienestar del niño y a su sustento en el futuro.

Y los niños tienen que hacer frente a condiciones negativas no solamente en la escuela. El entorno del hogar y la comunidad puede acarrear problemas que dificultan que los niños se matriculen en las escuelas, que asistan habitualmente a ellas, que terminen el último año del ciclo o que logren el nivel de aprendizaje requerido. La inseguridad en materia de alimentos y agua, la desnutrición, los parásitos, los lugares poco higiénicos, la pobreza crónica, las tareas domésticas, las creencias y prácticas tradicionales dañinas, el hacinamiento en el hogar, la discriminación por motivos de género, el VIH y el SIDA, la violencia doméstica, las carencias en la atención infantil y la incidencia y gravedad cada vez mayores de los desastres naturales relacionados con el cambio climático son factores que pueden conculcar el derecho del niño a asistir a la escuela y a completar su educación. Por tanto, las escuelas deben concentrarse en la personalidad integral del niño, lo que significa tener en cuenta las condiciones en la familia o la comunidad, que podrían poner trabas a su progreso educativo.

Cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación no solamente exige la matriculación de todos los niños y niñas en la escuela, sino también asegurar que todas las escuelas trabajen en favor del interés superior de los niños que tienen a su cargo. Esto significa lograr que las escuelas sean seguras y protectoras, que tengan un personal adecuado con maestros capacitados, que estén equipadas con los recursos adecuados y que en ellas se den las condiciones apropiadas para el aprendizaje.

Al reconocer que los niños son distintos, hacen frente a circunstancias distintas y tienen necesidades distintas, estas escuelas se basan en los valores que

los niños han aprendido en sus hogares y comunidades, y compensan también las insuficiencias. Facilitan que los niños y niñas obtengan como mínimo el conocimiento y las aptitudes que figuran en los planes de estudio. También les ayudan a desarrollar la capacidad para pensar y razonar, para respetarse a sí mismos y a los demás, y para lograr su pleno potencial como individuos, como miembros de sus comunidades y como ciudadanos del mundo. Las escuelas amigas de la infancia abarcan un concepto multidimensional de la calidad y abordan las necesidades totales del niño en su capacidad de estudiante.

El argumento en favor de un manual para las escuelas amigas de la infancia

Hay varios modelos escolares que ilustran diferentes modalidades para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, son los modelos de escuelas amigas de la infancia las que presentan el enfoque más amplio y generalizado, tanto en lo que se refiere al número de países donde este modelo se ha puesto en práctica como a la distribución geográfica de esos países. No es sorprendente, sin embargo, que los modelos de escuelas amigas de la infancia varíen de un país a otro.

Como principal proponente de estos modelos, UNICEF tiene la responsabilidad de presentar un examen coherente del mismo, resumiendo sus principales elementos para crear un prototipo que pueda servir de base para el fomento de las capacidades nacionales, con el fin de diseñar e implementar escuelas amigas de la infancia en una amplia gama de países. El mismo prototipo puede también permitir a los países incorporar las normas de las escuelas amigas de la infancia en sus planes educativos y calcular de manera realista el costo que supone lograr la educación básica para todos prestando atención a las normas de calidad.

En este contexto, UNICEF ha iniciado la preparación de este manual, una guía práctica que tiene como objetivo:

- (a) Ofrecer una introducción al concepto amigo de la infancia, la ideología en la que se basa y los principios fundamentales que pueden inspirar las principales características de una escuela amiga de la infancia en diferentes contextos y circunstancias.
- (b) Describir, con argumentos que lo apoyen, las numerosas formas en que los modelos de escuelas amigas de la infancia contribuyen sistemáticamente a la educación de calidad en una amplia gama de contextos nacionales.
- (c) Subrayar el valor intrínseco de los modelos de escuelas amigas de la infancia para fomentar la calidad de cualquier sistema educativo como:
 - i. Modelos flexibles que ofrecen “vías” hacia la calidad en lugar de prescribir planes que es preciso copiar rigurosamente en todas las situaciones.
 - ii. Modelos heurísticos que ofrecen oportunidades para avanzar hacia las normas de calidad por medio de una serie de mejoras acumulativas en lugar de imponer un enfoque generalizado que, o bien no se puede repetir, o bien es necesario poner en práctica a la misma vez.
 - iii. Modelos reformadores que exigen una reflexión seria sobre principios y cuestiones básicas relacionados con la personalidad integral del niño como estudiante y las condiciones que facilitan un aprendizaje exitoso en lugar de aplicar sin ninguna reflexión una serie de aportes técnicos que se asume que influyen sobre la calidad de la educación.
- (d) Ofrecer una orientación práctica sobre el diseño, la construcción y el mantenimiento de las escuelas amigas de la infancia como entornos seguros y acogedores en los cuales los niños y niñas pueden aprender, haciendo hincapié en los vínculos con la comunidad, la influencia de las consideraciones pedagógicas, la eficacia con respecto a los costos y la sostenibilidad.
- (e) Ofrecer orientación práctica sobre la operación y gestión de las escuelas amigas de la infancia, describiendo en profundidad la función de los directores de escuela, los maestros, el personal no docente, los alumnos, los progenitores, las comunidades y las autoridades locales y nacionales de educación.
- (f) Ofrecer una orientación práctica sobre los procesos que se dan en las aulas de las escuelas amigas de la infancia, haciendo hincapié en elementos fundamentales como:
 - i. La función de los materiales de enseñanza y aprendizaje para crear un entorno estimulante gestionado por el maestro que enriquezca la experiencia general en el aula para el educando.
 - ii. La interacción entre el maestro y los alumnos, con el maestro como figura de autoridad y facilitador del aprendizaje, y el alumno como un participante activo en un proceso democrático que exige respeto mutuo.
 - iii. El proceso pedagógico, que está lo suficientemente estructurado como para facilitar la medición del progreso del aprendizaje y al mismo tiempo es lo suficientemente flexible como para facilitar la utilización de varias técnicas destinadas a promover el logro de los resultados en materia de aprendizaje.
- (g) Señalar la importancia que tiene cultivar un sentimiento de comunidad en las escuelas amigas de la infancia mediante la utilización de elementos como:

- i. Rituales cotidianos, incluida una asamblea por la mañana que puede incorporar una plegaria, una canción de la escuela y/o un compromiso con la escuela, la comunidad o el país.
 - ii. Rituales periódicos para conmemorar ceremonias de iniciación, como actividades especiales para los nuevos estudiantes en el primer día de clase, una ceremonia de graduación para los estudiantes que terminan la escuela, una ceremonia anual de entrega de premios, un día de acción de gracias, un día de los fundadores o un día en memoria de los caídos.
 - iii. Símbolos de identidad, como uniformes escolares, equipos y colores deportivos, un emblema de la escuela.
 - iv. Reglas y normas que sean justas, que defiendan el interés superior del niño, que se apliquen de manera transparente y democrática, que no supongan la humillación o la anulación de los alumnos, que no menoscaben la autoridad de los maestros ni de los gestores de la escuela y que no enfrenten a las escuelas con las comunidades a las que sirven.
- (h) Ofrecer un “Conjunto mínimo” que ofrezca orientación e instrumentos para abordar los riesgos ecológicos y la vulnerabilidad al cambio climático dentro de las escuelas y de las comunidades que las rodean. Estas actividades de promoción de la autonomía, basadas en la búsqueda de información, incluyen la descripción participativa de riesgos y de soluciones ecológicas basadas en establecimientos para apoyar a los niños y a sus comunidades a fin de que se adapten a las condiciones cambiantes y de reducir el riesgo mediante la preparación y la capacidad de respuesta.
- (i) Ofrecer una amplia gama de ejemplos de escuelas amigas de la infancia reales, procedentes de diferentes contextos en distintos países, que ilustren los principios, estrategias y actividades propias de una buena práctica.
- Un solo manual no puede hacer justicia a una serie de objetivos tan ambiciosos. Por tanto, el presente manual forma parte de un conjunto total de recursos que incluye también el aprendizaje electrónico para el fomento de la capacidad en el uso de modelos de escuelas amigas de la infancia y una recopilación de estudios monográficos sobre el terreno para ilustrar cuáles son las mejores escuelas amigas de la infancia en los diversos entornos.



© UNICEF/NYHQ2006-2268/Pirozzi

REFERENCIAS

- Abdazi, H. (2007, octubre). Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences. *World Bank Policy Research Paper No. 4376*. Working Paper Series. Washington, DC: Banco Mundial.
- Attig, G. & Hopkins, J. (2006). *Assessing child-friendly schools: A guide for program managers in East Asia and the Pacific*. Bangkok: Oficina Regional de UNICEF en Asia Oriental y el Pacífico.
- Bernard, A. K. (1999). *The child-friendly school: Concept and practice*. Borrador, preparado por la Sección de Educación. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Chabbott, C. (2004). *UNICEF's Child-friendly schools framework: A desk review*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Dierkx, R. J. (de próxima aparición). *Micro-action urban child-friendly planning and design guidelines for planners in Iran*. Education for All: Is commitment enough? (2003). *Education International Report, No. 1*. Bruselas: Education International.
- Hulbert, A. (2007, 1 de abril). Re-education. *The New York Times Magazine, Section 6*, 36-41. Institute of Nutrition, Mahidol University. (n.d.). CHILD Project Update. Consultado el 23 de octubre de 2008 en <http://www.inmu.mahidol.ac.th/CHILD/>.
- International Rescue Committee. (2003). *Classroom assistant professional development training manual*. Consultado el 21 de octubre de 2008 en www.ineesite.org/tt_resource_kit/Classroom%20Assistant%20Professional%20Development%20Training%20Manual.doc.
- Letshabo, K. (2002). *Technical evaluation of breakthrough to literacy in Uganda*. Consultado el 21 de octubre de 2008 en http://www.unicef.org/evaldatabase/files/2002_Uganda_Literacy_rec_358398.pdf.
- Life Skills Development Foundation. (2000). *'Child-Friendly' community schools approach for promoting health, psychological development, and resilience in children and youth affected by AIDS*. Chiang Mai, Tailandia: The Life Skills Development Foundation.
- Little, A. (1995). *Multigrade teaching: A review of practice and research, serial No. 12*. Londres: Overseas Development Administration.
- Lone, P. (1996). Comments: Keeping girls in school. *The Progress of Nations 1996*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Mercado, J. L. (2005, abril). Grime, cloth slippers and hope. *Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Scribe, Visayan Daily Star* y otros periódicos comunitarios, Visayas, Filipinas.
- Miske, S. (2003). *Proud pioneers: Improving teaching and learning in Malawi through continuous assessment*. Washington, DC: American Institute for Research.
- Mwiria, K. (1990). Kenya's harambee secondary school movement: The contradictions of public policy. *Comparative Education Review, 34(3)*, pág. 350-368.
- Oficina Regional de UNICEF en Asia Oriental y el Pacífico. (2003). *Inclusive education initiatives for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific region*. Bangkok, Tailandia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Oficina Regional de UNICEF en Asia Oriental y el Pacífico. (2005). *Assessing child-friendly schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific* (borrador 5).
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños*. Ginebra: Naciones Unidas.

- Pinheiro, P. S. (29 de agosto de 2006). Informe del experto independiente para el estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Nueva York: Naciones Unidas.
- Portillo, Z. (1999, 8 de abril). Latin America gets poor marks. Consultado el 21 de octubre de 2008 en <http://www.converge.org.nz/lac/articles/news990408a.htm>.
- Programa Mundial de Alimentos y UNICEF. (2005). *The Essential Package: Twelve interventions to improve the health and nutrition of school-age children*. Roma: Servicio de Alimentación en la Escuela del PMA.
- Rodraksa, N. (2005, marzo). Batik painting in Thailand: A life restored by art. *Building back better: A 12-month update on UNICEF's work to rebuild lives and restore hope since the tsunami*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Rutther, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J., con Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books & Boston: Harvard University Press.
- UNESCO-IEU & UNICEF. (2005). *Children out of school: Measuring exclusion from primary education*. Montreal: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- UNGEI. (s.f.). Nigeria: UNICEF and partners create a model child-friendly school. Nueva York: Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas. Consultado el 21 de octubre de 2008 en http://www.ungei.org/infobycountry/nigeria_321.html.
- UNICEF. (1999). *Estado Mundial de la Infancia 2000*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2002). *Child- and learning- friendly environment in primary schools in Ethiopia: A documentation of the processes*. Etiopía: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Consultado el 21 de octubre de 2008 en <http://www.unicef.org/evaluation/files/ethiopia2002schoolclusterapproach.doc>.
- UNICEF. (2002). *Proyecto escuela amiga: Guía para maestros y autoridades escolares*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2002). *Putting a face and a memory to each student's name: An interview with Mrs. Erlinda J. Valdez, Principal Francisco Benitez Elementary School*. Consultado el 21 de octubre de 2008 en <http://www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm>.
- UNICEF. (2004). *Child friendly spaces/ environments (CFS/E): An integrated services strategy for emergencies and their aftermath*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2007). Community contracts help build child-friendly schools in Madagascar. Consultado el 21 de octubre de 2008 en http://www.unicef.org/infobycountry/madagascar_39221.html.
- UNICEF. (2008). *Estado Mundial de la Infancia 2009*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2008). *Un mundo apropiado para los niños*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 1 Objetivo, alcance y concepto

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

Objetivo, alcance y concepto

- 1.1 Antecedentes
- 1.2 Objetivo y alcance
- 1.3 Precursores de un modelo en evolución
- 1.4 La promesa de un modelo consolidado

CAPÍTULO 1

OBJETIVO, ALCANCE Y CONCEPTO

1.1 ANTECEDENTES

Durante los 10 últimos años se han logrado progresos considerables en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo del Milenio 2 (ODM 2), que consiste en lograr para 2015 el acceso universal a la enseñanza primaria y su terminación, incluso a pesar de que la meta provisional relacionada con el ODM 3, que consistía en lograr la paridad entre los géneros en la educación primaria y secundaria para 2005, no se alcanzó en todo el mundo. Muchos países han conseguido avances impresionantes tanto en la matriculación como en la eliminación de las diferencias de género en la educación.

Los últimos datos muestran un descenso en el número de niños y niñas que no están matriculados en la escuela, de 94 millones en 2002 a 75 millones en 2006. Sin embargo, la cantidad de niños y niñas que están matriculados pero que no logran completar su educación es todavía muy elevado, debido a la deficiente calidad de la enseñanza y a otros factores. En un día cualquiera, el número de niños y niñas que asisten a la escuela es bastante menor que el número de niños y niñas matriculados, ya que el abandono escolar no se refleja inmediatamente en los datos de matriculación.

Alrededor de 115 millones de niños y niñas en edad escolar primaria no asistieron a la escuela en 2002 (UNESCO – IEU y UNICEF, 2005), y alrededor de 101 millones no acudían a la escuela en 2006 (UNICEF). Además de la deficiente calidad de la educación, otros problemas persistentes impiden la asistencia a la escuela, como por ejemplo el trabajo infantil, el VIH y el SIDA, los conflictos civiles, los desastres

naturales, la degradación crónica del medio ambiente y la profundización de la pobreza, y continúan amenazando los avances en la matriculación y en las tasas de terminación del curso escolar en muchos países.

El desafío de la educación no es simplemente lograr que los niños y las niñas vayan a la escuela, sino también el de mejorar la calidad general de la escolarización y abordar las cuestiones que amenazan la participación. Si se intenta solucionar la calidad y el acceso, es muy posible que los niños y niñas matriculados en la escuela primaria continúen, terminen todo el ciclo, logren los resultados esperados en materia de aprendizaje y avancen con éxito a la escuela secundaria.

Existe un vínculo orgánico entre el acceso y la calidad que hace que esta última sea una parte integral de cualquier estrategia para lograr los ODM y las metas de la Educación para Todos. Por tanto, la calidad de la enseñanza debe ser una cuestión primordial para los encargados de formular políticas y los profesionales preocupados por las bajas tasas de supervivencia y terminación de la enseñanza primaria en varias regiones del mundo. En África occidental y central, por ejemplo, solamente el 48,2% de los niños y niñas matriculados en el primer grado permanecen hasta el último grado de primaria. La tasa correspondiente de permanencia para los países de África oriental y meridional es del 64,7%.

Estas tendencias han generado actividades coordinadas para abordar la cuestión de

la calidad de la educación básica en todo el mundo, y organismos como UNICEF están intensificando su labor para tratar el tema de la calidad de la educación de manera más sistemática. Es en este contexto que la estrategia y la programación de UNICEF ha evolucionado con el tiempo, culminando en los modelos de escuelas amigas de la infancia como mecanismos amplios para abordar todos los factores que afectan la calidad.

Como todas las innovaciones basadas en la realidad, los modelos de escuelas amigas de la infancia no son simplemente un concepto abstracto ni una rígida prescripción metodológica. Representan vías programáticas hacia la calidad de la educación que han evolucionado (y siguen evolucionando), desde el principio de la educación como derecho humano hasta una ideología centrada en la infancia, que considera el interés superior del niño como lo

más importante en todo momento. Esto hace que el niño sea el elemento central del proceso educativo y el mayor beneficiario de las principales decisiones en la educación. Pero esto no significa que los modelos de escuelas amigas de la infancia sean planes ideológicos inflexibles. Debido a que están basados en la realidad que suponen los límites en los recursos y la falta de capacidad para diseñar y poner en práctica soluciones ideales (véase el capítulo 2), se adhieren al principio de la “realización progresiva” del derecho del niño a una educación de calidad.

Los promotores de las escuelas amigas de los niños están dispuestos a negociar realidades con respecto a lo que constituye el interés superior del niño y a ceder en determinadas cuestiones dependiendo de lo que las escuelas y los sistemas educativos puedan lograr en un plazo determinado, utilizando los recursos y las capacidades disponibles.

1.2 OBJETIVO Y ALCANCE

El objetivo de un modelo de escuelas amigas de la infancia es aumentar progresivamente las normas de calidad de las escuelas y los sistemas educativos, abordando todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos del niño como educando y como principal beneficiario de la enseñanza, al mismo tiempo que se mejoran otras funciones escolares en el proceso. Las normas de calidad deben facilitar que todos los niños tengan acceso a la escuela, pasen de un curso a otro y terminen el ciclo a tiempo; también deben ofrecer una rica experiencia educativa por medio de la cual los estudiantes pueden progresar, desarrollarse y lograr su pleno potencial. Para este fin, los modelos de escuelas amigas de la infancia se preocupan de aprovechar la participación y el apoyo de

todas las partes que tengan la posibilidad de facilitar el derecho del niño a una educación de calidad. Estas partes, o “titulares de obligaciones”, incluyen a los padres y madres, las comunidades, los maestros, los directores de escuela, los planificadores de la educación y grupos de la sociedad civil, así como los gobiernos locales y nacionales y sus asociados externos. Su participación permite que las escuelas y los sistemas educativos ofrezcan las condiciones y los recursos necesarios para lograr las normas de calidad que persiguen los modelos de escuelas amigas de la infancia.

Con respecto a los objetivos, los modelos de escuelas amigas de la infancia consagran un concepto de calidad que va



© UNICEF/NYHQ2008-0299/Markisz

más allá de la excelencia pedagógica y de los resultados en materia de rendimiento. La prioridad se centra en las necesidades de la personalidad integral del niño, y no solamente en las “cuestiones educativas” de las cuales los educadores se sienten tradicionalmente responsables. El alcance de un modelo de escuela amiga de la infancia incluye una cobertura multidimensional de la calidad y una preocupación holística de las necesidades de los niños.

En su búsqueda de la calidad, por tanto, los modelos de escuelas amigas de la infancia integran varios sectores para abordar ampliamente las necesidades del niño. En este marco intersectorial y holístico, los modelos se preocupan tanto por la salud, la seguridad, la situación nutricional y el bienestar psicológico del niño como por la capacitación de los maestros y la idoneidad de los métodos y los recursos pedagógicos que se utilizan para la escolarización. Se interesan tanto

por la promoción de la participación del niño y la creación de un espacio para que los niños expresen sus puntos de vista y sus opiniones, como por ayudar a los niños a aprender a seguir las reglas y las regulaciones o a mostrar deferencia hacia las autoridades escolares. La calidad de estos modelos no proviene únicamente de la eficiencia que supone situar a la escuela en un lugar especial como comunidad que procura el aprendizaje, sino también de la eficacia que supone vincular la escuela a una comunidad más amplia de la cual obtiene su sentimiento de compromiso con la realidad y confirma la idoneidad de los planes de estudio.

En este marco, es preciso evaluar la calidad con respecto a varias dimensiones, entre ellas:

- (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 generales 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.
- Los defensores de las escuelas amigas de la infancia mantienen que todos estos factores, relacionados de una manera dinámica y orgánica, constituyen la “solución combinada” que puede describirse con confianza como una “escuela amiga de la infancia”.

1.3 PRECURSORES DE UN MODELO EN EVOLUCIÓN

La evolución de las escuelas amigas de la infancia se ha producido sobre dos vías, una práctica y otra teórica, y es importante comprender la combinación de acción y reflexión que ha dado como fruto los modelos de escuelas amigas de la infancia como la norma de calidad de la labor de UNICEF en la educación básica. Como otros organismos, UNICEF ayuda a los países a mejorar la calidad de la educación que proporcionan a los niños y niñas. Hace 20 años, esta asistencia requería sobre todo intervenciones relacionadas con factores pedagógicos, como la capacitación de los maestros, el suministro de libros de texto y materiales de aprendizaje, la promoción de políticas sobre el tamaño de las clases y la metodología pedagógica. Este enfoque

de la calidad de la enseñanza como un “factor único” produjo mejoras, pero muchas veces ocurrió que otros factores del entorno educativo pusieron en peligro estas mejoras. Por ejemplo, puede que la capacitación de los maestros haya logrado avances, pero a menudo la falta de libros de texto y de materiales en las escuelas debilitaron estos avances. De modo similar, la incorporación de la enseñanza de actitudes para la vida práctica en los planes de estudio, incluidas las buenas prácticas de higiene, encontró dificultades debido a que muchas escuelas carecían de un suministro adecuado de agua o de los suficientes retretes como para producir un cambio de conducta significativo entre los alumnos.

TABLA 1: EJEMPLOS DE LAS LIMITACIONES DE LAS INTERVENCIONES DE FACTOR ÚNICO

Enfoque de factor único	Mejoras y avances	Factores disuasorios
Capacitación del maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento en el número de maestros cualificados • Maestros mejor informados 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca relación entre los planes de estudio y el contexto local • Falta de materiales y de soportes para el aprendizaje y la enseñanza
Distribución de libros de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento del estudio individual • Impulso al rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Poca relación con la capacitación de los maestros y culturalmente irrelevantes • Cantidad insuficiente de libros de texto
Educación para la higiene y aptitudes para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Concienciación de los alumnos sobre la salud y la higiene • Promoción de la autonomía de los niños para que participen en el cuidado de ellos mismos y los demás 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta grave de instalaciones sanitarias • Falta grave de agua potable y para lavarse las manos • La calidad de la educación para la vida práctica no tiene en cuenta las cuestiones de género o no es apropiada para la edad
Entorno escolar y educación sobre medio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Más escuelas con acceso al agua y saneamiento • Descubrimiento de fuentes renovables de energía para la electricidad • Siembra de árboles y de jardines en las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de relación con los planes de estudio • Instalaciones sometidas al vandalismo y a una mala utilización • Falta de capacidad para el mantenimiento de las instalaciones
Escuela como divulgación para la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Alianzas con las asociaciones de progenitores y maestros y las juntas de gestión de la escuela • Creación de organizaciones juveniles 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de desarrollo deficiente para los progenitores y los dirigentes comunitarios • Espacios restringidos para que los jóvenes participen

Debido a que se preocupa por la personalidad integral del niño y a que su enfoque de la programación para la infancia es intersectorial, UNICEF trata de mejorar el abastecimiento de agua y de construir instalaciones de saneamiento que tengan en cuenta las cuestiones de género; de promover buenas prácticas higiénicas; de abordar las necesidades alimentarias mediante intervenciones basadas en la escuela; de aumentar el acceso a la energía; y de abordar los problemas que presenta el cambio climático por medio de mejoras en la reducción del riesgo de desastre, la preparación y la capacidad de respuesta. UNICEF apoya también medidas que contribuyan a reducir las repercusiones negativas del trabajo infantil, la trata de niños y niñas y la violencia por razones

de género. Todas estas son cuestiones de protección de la infancia que tienen implicaciones graves sobre la educación.

Las medidas que se adoptan en la escuela, como el abastecimiento de agua y saneamiento, la distribución de comidas y de orientación, se han convertido en elementos esenciales de una enseñanza general de calidad. Los estudios han demostrado sistemáticamente que influyen en el acceso, la permanencia y la terminación. Por ejemplo, los vínculos entre el agua y el saneamiento en las escuelas, y las tasas de acceso y permanencia están ya muy documentados, como lo están también los vínculos entre las comidas en la escuela y el acceso y la asistencia de los niños de las comunidades en

situación de desventaja. Una observación retrospectiva sugiere que la transición de UNICEF de un enfoque de factor único a un enfoque conjunto en la promoción de la calidad de la educación ha supuesto una etapa importante en la evolución de los modelos de escuelas amigas de la infancia.

Otra fase importante ha sido la transición de intervenciones selectivas a intervenciones orientadas a todo el sistema en materia de enseñanza. Abordar las necesidades de los grupos desfavorecidos significa a menudo que la labor de UNICEF se dirige hacia comunidades específicas o grupos específicos de población. Estas intervenciones, diseñadas típicamente como “proyectos”, suelen ser de una escala relativamente pequeña o estar restringidas geográficamente, y requieren estrategias innovadoras de “resolución de problemas”, así como una inversión persistente de esfuerzos y recursos para que den resultados entre la población a la que quieren ayudar. Como resultado, UNICEF ha podido informar sobre mejoras en el acceso, la permanencia o el rendimiento escolar en sus esferas operacionales, que suelen rendir mejor que el promedio nacional en el logro de este tipo de indicadores de calidad. Estas intervenciones limitadas siguen siendo necesarias en algunas circunstancias, pero no son la modalidad más eficiente de proporcionar educación básica de calidad para todos los niños.

Si los sistemas educativos son plenamente integradores, la calidad de la enseñanza se puede ampliar a todos los grupos de manera sistemática. Lograrlo exige intervenciones a escala del sistema. En lugar de “crear” escuelas amigas de la infancia en las comunidades locales, los modelos se “presentan” como una buena práctica para todo el sistema educativo. Elegir intervenciones orientadas a los sistemas facilita el cambio en la totalidad del sector y ayuda a los países a establecer normas de calidad en todo el sistema educativo. Comprender esto

ha impulsado a UNICEF a promover que los países adopten escuelas amigas de la infancia como un amplio modelo de calidad en sus planes y prioridades nacionales en materia de educación, algo que a su vez ha planteado la cuestión de la claridad, al definir qué es una escuela amiga de la infancia y cómo los países pueden utilizar un modelo de este tipo.

Debido a que hay ejemplos de escuelas amigas de la infancia en muchos países, las oficinas de país de UNICEF han tenido que realizar a menudo demostraciones sobre este tipo de modelos. Mucho más difícil ha sido el esfuerzo de formular un conjunto definitivo, presentando y definiendo claramente parámetros clave de las escuelas amigas de la infancia, que es posible adoptar como una parte integral de un plan nacional de educación. El conjunto debería incluir detalles y variables de los costos que puedan proyectarse en cualquier modelo de simulación utilizado para decidir prioridades viables en un país determinado.

Hay que mencionar otros dos problemas. El primero, que no es suficiente trabajar con los homólogos nacionales para crear escuelas amigas de la infancia. También es necesario cultivar la capacidad local para diseñar, operar y gestionar escuelas amigas de la infancia como parte del sistema nacional de educación. En Kenya, por ejemplo, cuando se declaró la enseñanza primaria gratuita, UNICEF promovió con éxito la inclusión de gran parte de sus intervenciones y estrategias amigas de la infancia más importantes en el nuevo Plan de Apoyo al Sector de la Educación. En ese momento, resultó esencial que UNICEF iniciara una transición desde los proyectos que hacen que las escuelas sean amigas de la infancia hacia una labor de ayuda para fomentar la capacidad nacional de Kenya a fin de reproducir el modelo de escuelas amigas de la infancia en todo el país.

En segundo lugar, un enfoque orientado a los sistemas implica trabajar más

estrechamente con otros organismos asociados. A este respecto, UNICEF se alió con otros modelos, como las Escuelas Nuevas, originadas para lograr una educación de calidad en Colombia, así como con otros marcos interesados en la calidad que intervenían en algunos aspectos del conjunto, como Focalización de Recursos Hacia una Salud Escolar Efectiva (FRESH), que aborda sobre todo los aspectos relacionados con la salud y la nutrición en las escuelas amigas de la infancia. Al haber diferentes modelos que procuran lograr resultados educativos similares, la calidad, la claridad y la coherencia se han convertido en elementos fundamentales para presentar los modelos de escuelas amigas de la infancia como conjuntos que los países pueden adoptar en sus planes y prioridades nacionales de educación.

Paralelamente a estos cambios programáticos sobre el terreno, UNICEF ha estado invirtiendo también en una reflexión teórica y una formulación de conceptos en relación con las escuelas amigas de la infancia. UNICEF, Save the Children y la Organización Mundial de la Salud comenzaron a utilizar por primera vez de manera sistemática el concepto de escuela amiga de la infancia a mediados de los años 1990, sobre todo como un equivalente en la educación del concepto de “hospitales amigos de los niños” que contribuyó a aumentar los niveles de calidad en el sector de la salud. Con la influencia de UNICEF, el concepto de escuelas amigas de la infancia se amplió muy pronto más allá de las cuestiones de salud y nutrición, para incluir elementos más amplios de la calidad en la educación, como la sensibilidad por razones de género, la inclusión y los derechos humanos.

En 1995, el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF celebró un seminario sobre el tema “¿Qué es una escuela amiga de la infancia?”, y elaboró un resumen no oficial en el que se describían 13 características de una escuela basada en los derechos esenciales para el concepto

de escuela amiga de la infancia. En documentos de trabajo posteriores, el modelo se presentó como un “paraguas” bajo el cual se podían consolidar y racionalizar las distintas actividades y objetivos de la labor de UNICEF en la cuestión de la enseñanza. Aunque estas actividades no produjeron una definición oficialmente aceptada del modelo, la idea de las “13 características definitorias” recibió una mayor acogida y sigue siendo un punto de referencia para la promoción y aplicación de las escuelas amigas de la infancia.

A comienzos de 2000, UNICEF comenzó a ampliar la definición de calidad para los elementos más importantes de las escuelas amigas de la infancia. Para finales de 2001, UNICEF hizo hincapié en un conjunto amplio y complejo de calidad que se adapta a las diferentes realidades de los países. Esto ha dado lugar a variaciones sobre el tema de las escuelas amigas de la infancia dentro del organismo. Una encuesta general sobre el concepto y su aplicación en los programas de UNICEF revela un panorama dispar, lo que dificulta presentar el concepto a los países o a los organismos asociados como un modelo coherente para la calidad de la educación. Ha habido una tendencia a realizar demasiadas recomendaciones sobre las escuelas amigas de la infancia y a no hacer el suficiente hincapié en la formación y la capacidad para utilizar el modelo en los sistemas educativos. A pesar de estas dificultades, se han logrado progresos constantes con el modelo, y el número de países en los cuales UNICEF utiliza este enfoque ha aumentado sin cesar, de alrededor de 33 países en 2004 a 56 países en 2007.

El problema, sin embargo, es que los modelos de escuelas amigas de la infancia que han surgido presentan un panorama confuso. Suelen centrarse en “características definidas”, pero el número de características varía desde 6 hasta 16, dependiendo del contexto. Estos modelos intentan también definir las escuelas amigas de la infancia en relación

con “elementos fundamentales”, como la pedagogía, la salud, la sensibilidad en materia de género, la participación de la comunidad, la inclusión y la protección. (Véase el capítulo 2.)

Después de las situaciones de emergencia más recientes se ha hecho un hincapié cada vez mayor en los aspectos arquitectónicos –ubicación, diseño y construcción– de las escuelas amigas de la infancia. Este hincapié refleja no solamente la necesidad de proporcionar instalaciones materiales, de promover una buena pedagogía y de conseguir una eficacia con respecto a los costos, sino también la necesidad de abordar cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la participación de la comunidad, la seguridad de las ubicaciones escolares y la provisión de “zonas seguras” dentro de las escuelas. Más recientemente, se exploran cuestiones como la electricidad (incluidas las fuentes solares, del viento o de otras alternativas) y la conexión con Internet como parte de las prioridades de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Es muy probable que, como ocurrió en el caso del agua y el saneamiento anteriormente, estos elementos se conviertan también en un elemento importante de los modelos en algunos países.

Una nueva dimensión problemática para los modelos de escuelas amigas de la infancia es la nueva cuestión sobre cuándo y dónde resulta apropiado incorporar estos modelos. Un ejemplo de excepción se observó en Bam (Irán) después del terremoto de 2003. Aquí y en situaciones similares, UNICEF amplió el concepto de escuelas amigas de la infancia para abarcar preocupaciones más holísticas relacionadas con hogares, comunidades y ciudades centrados todos ellos en el niño, abordando importantes cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la salud, la protección y la ciudadanía, tal como se destaca en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto es importante

porque destaca los vínculos entre las escuelas y las comunidades de una manera novedosa, y abre paso a varias preguntas: ¿es necesario tener un entorno propicio que abarque el hogar, la comunidad, la ciudad y la sociedad en general para que las escuelas amigas de la infancia sean viables? ¿Es el proceso de establecer escuelas amigas de la infancia también un intento de cambiar las normas y prácticas en los hogares, las comunidades, las ciudades y la sociedad en general? ¿Es posible “reconstruir mejor” después de los desastres naturales y los conflictos civiles mediante la utilización de las escuelas amigas de la infancia como trampolines para un cambio en la sociedad en general? ¿Es posible reducir los riesgos de degradación crónica del medio ambiente y desastres repentinos mediante mejoras estructurales, levantamiento de mapas y actividades de preparación? Éstas son preguntas fundamentales para los modelos de escuelas amigas de la infancia, que subrayan los vínculos entre el hogar, la escuela y la comunidad de una manera que trasciende el sentido convencional.

En cualquier comunidad es posible diseñar, construir y gestionar escuelas. Sin embargo, para que los principios en los que están basados los modelos de escuelas amigas de la infancia se aborden con seriedad, es preciso plantear cuestiones sobre el tipo de entorno en el que las escuelas de este tipo son viables y en las que puedan progresar. A fin de alcanzar su potencial, una escuela amiga de la infancia podría necesitar un entorno social, cultural y político propicio. Podría decirse que estas escuelas tienen más posibilidades de ser viables y sostenibles en sociedades que sean justas, democráticas, pacíficas y tolerantes. Aceptar la diversidad por medio de la tolerancia, la inclusión y la imparcialidad es el punto de partida para reconocer y facilitar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas independientemente de su origen. Cuando existe un clima social, cultural y



© UNICEF/NYHQ2005-0594/Estey

político abierto a la participación infantil y al respeto de los derechos de la infancia, desde el plano de la familia hasta la comunidad local y la sociedad en general, hay más posibilidades de que un país pueda establecer un marco de políticas, formular planes y prioridades nacionales y realizar el tipo de asignaciones presupuestarias propicias para las escuelas amigas de la infancia.

Los defensores de las escuelas amigas de la infancia sugieren que incluso en las comunidades más pobres, si existen elementos de apoyo, es posible lograr que las escuelas sean amigas de la infancia, aunque haya que contar con las restricciones que imponen los recursos disponibles. Por otra parte, los defensores también sugieren que parte del beneficio que se deriva de lograr que las escuelas sean amigas de la infancia en cualquier situación es que puede tener como consecuencia un cambio positivo en los hogares, las comunidades y la sociedad en general.

Estas consideraciones indican que resulta contraproducente considerar el modelo de escuelas amigas de la infancia como un producto rígido, con

una serie preestablecida de características definidas o elementos esenciales. Es preciso interpretarlo como algo flexible y adaptable, impulsado por algunos principios amplios que invitan al diálogo y a la negociación, aprovecha buenas prácticas y acepta nuevas cuestiones cuando lo exija la realidad de las diferentes situaciones. Esta es la naturaleza del modelo que este manual trata de explicar y describir. Es un modelo de calidad que ha sufrido numerosas modificaciones en su evolución y que se ha enriquecido gracias a este proceso. Pone en marcha una tensión creativa en torno al concepto de que el niño se encuentra en el centro mismo del proceso y aprovecha las experiencias del mundo real sobre aquello que resulta mejor para los niños y niñas en diferentes circunstancias, así como las ideas teóricas necesarias para definir y promover la calidad en la educación. A este respecto, un modelo de escuela amiga de la infancia no es tanto un destino al cual las escuelas y los sistemas de educación puedan llegar para que las califiquen como satisfactorias. Tiene mucho más que ver con los trayectos que recorren las escuelas y los sistemas de educación en su intento por promover la calidad de la educación.

Si la ideología subyacente y los principios esenciales que impulsan las características definidas de las escuelas amigas de la infancia en diferentes contextos se pudieran encauzar en una directriz completa y detallada con ejemplos prácticos ilustrativos, la gran promesa que ofrece este enfoque de la calidad podría alcanzarse plenamente en forma de un “Modelo consolidado de escuelas amigas de la infancia”. Como estamento para planificar la educación básica de calidad en los sistemas nacionales, este modelo fortalecería en gran medida las posibilidades de lograr los objetivos de Educación para Todos y los ODM. Un modelo consolidado de escuelas amigas de la infancia contiene también la promesa de un enfoque más participativo y amplio de la planificación en favor de una educación de calidad. Por ejemplo:

- (a) Unos vínculos más firmes entre las escuelas y sus comunidades servirán para facilitar el proceso de consulta, una condición previa para establecer planes creíbles del sector de la educación que puedan atraer apoyo externo, de conformidad con los requisitos de una buena gobernanza expuestos en el Consenso de Monterrey¹, la Iniciativa Acelerada y el Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible;
- (b) Estos mismos vínculos sólidos facilitarán que las comunidades se identifiquen con sus escuelas y las apoyen, reforzando en última instancia el proceso de proporcionar educación básica de calidad para todos los niños;
- (c) Centrarse en el bienestar del niño y su personalidad integral, entre otras cosas prestando atención a las necesidades diferentes de los distintos grupos según factores tales como su género, su capacidad física y su situación socioeconómica, contribuirá a abordar las disparidades que se deriven de los antecedentes del hogar y la comunidad, estableciendo un entorno más igualitario para que todos los alumnos logren su pleno potencial mediante la educación;
- (d) Un hincapié en la integración facilitará que los países aprovechen y encaucen el pleno potencial de sus recursos humanos;
- (e) Un entorno más propicio al aprendizaje contribuirá a minimizar las tasas de repetición y abandono que contribuyen también a una deficiente calidad debido a la ineficacia interna dentro de las escuelas y los sistemas educativos;
- (f) Una pedagogía centrada en el niño tiene más posibilidades de producir personas que piensan de manera independiente y que pueden realizar contribuciones constructivas a una democracia participativa y adaptarse a las circunstancias cambiantes;
- (g) Una pedagogía centrada en el niño facilitará también que los maestros mejoren su condición profesional como impulsores del aprendizaje, custodios del bienestar de los niños mientras están en la escuela y figuras de autoridad en la gestión de los vínculos entre la escuela y la comunidad;

¹ El Consenso de Monterrey es un pacto entre los países en desarrollo y los principales países donantes, que compromete a los primeros a demostrar voluntad política y una buena gobernanza en la prestación de educación y otros servicios a su población, al mismo tiempo que compromete a los últimos a financiar las deficiencias en la financiación que impiden que estos servicios lleguen a la población.

- (h) Una pedagogía centrada en el niño y sensible a las cuestiones de género tiene también más posibilidades de producir alumnos graduados que sean creadores de puestos de trabajo y empresarios en lugar de simples buscadores de empleo;
- (i) Un hincapié en la personalidad integral del niño hará que diversas necesidades no educativas de los niños, como las verificaciones sobre su situación en materia de salud y nutrición, se aborden por medio del sistema escolar, un elemento especialmente importante en países con sistemas de prestación de servicios ineficientes que no pueden llegar adecuadamente a todos los sectores de la población;
- (j) La filosofía holística de las escuelas amigas de la infancia tiene más posibilidades de producir un cambio importante en la filosofía

basada en cómo las escuelas pueden influir en el cambio de la sociedad en general por medio de sus vínculos actuales con el niño, la familia y la comunidad y las actividades futuras de sus egresados.

Para que todo este potencial de las escuelas amigas de la infancia se lleve a la práctica, es necesario organizar una importante campaña de promoción que esté basada en pruebas y respaldada por los países y por los principales asociados donantes dispuestos a invertir en un enfoque amigo de la infancia. A este respecto, UNICEF y otros organismos asociados deben invertir en medidas que:

- (a) Ofrezcan una definición de los tipos de escuelas amigas de la infancia, mostrando su amplitud y las adaptaciones que se han realizado del concepto básico en respuesta a las diferentes situaciones;



© UNICEF/NYHQ2006-0829/Noorani

- (b) Evaluar oficialmente las repercusiones de las escuelas amigas de la infancia considerando una amplia gama de contextos nacionales;
- (c) Apoyar el fomento de la capacidad nacional para la utilización de los modelos de escuelas amigas de la infancia a fin de poner en práctica normas de educación de calidad por medio de la prestación de capacitación y recursos como este manual de referencia, el conjunto de aprendizaje electrónico y un manual de estudios monográficos sobre escuelas amigas de la infancia;
- (d) Apoyar la capacidad nacional para llevar a cabo análisis de causalidad basada en los derechos por medio de consultas en todos los sectores, a fin de garantizar la mejor cooperación con los ministerios de salud, medio ambiente, agua, finanzas y otros organismos pertinentes;
- (e) Apoyar el establecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación que incluyan indicadores de calidad que tengan en cuenta las cuestiones de género para ayudar a los países a rastrear los progresos y realizar ajustes en la manera en que utilizan los modelos de escuelas amigas de la infancia para mejorar la calidad de sus sistemas educativos;
- (f) Contribuir a aprovechar el poder multiplicador de la financiación a favor de los países que incorporen normas de escuelas amigas de la infancia como parte de su estrategia para enraizar la calidad en sus sistemas de educación;
- (g) “Acompañar” a los países que se encuentran en proceso de formular modelos de escuelas amigas de la infancia, proporcionándoles directrices útiles y trabajando estrechamente con sus ciudadanos para establecer y operar escuelas amigas de la infancia en diferentes comunidades.

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 2

Dinámicas de la teoría en la práctica

ÍNDICE

CAPÍTULO 2

Dinámicas de la teoría en la práctica

2.1 Panorama general

2.2 La ejecución como un proceso ecléctico

2.3 Principios clave, características y normas recomendables

2.4 Los niños primero

2.5 Aplicación de los modelos en diversos países

2.5.1 Descripción general de las tendencias

2.5.2 Ejemplos específicos de los países

2.5.3 Espacios amigos de la infancia en situaciones de emergencia y en etapas posteriores

2.5.4 Espacios de aprendizaje amigos de la infancia fuera de la escuela

2.5.5 Vínculos entre las escuelas amigas de la infancia y el desarrollo temprano del niño

CAPÍTULO 2

DINÁMICAS DE LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA

2.1 PANORAMA GENERAL

Este capítulo explora las diferentes posibilidades para poner en práctica los modelos de las escuelas amigas de la infancia. Estas opciones dependen de la interacción dinámica entre la teoría (comprendidos la ideología, los procesos y los principios) y la práctica (o los aspectos prácticos, como los recursos, las capacidades y las oportunidades). Es esa interacción la que determina la naturaleza y las características de las escuelas amigas de la infancia.

La influencia de la teoría se revela cuando los especialistas interpretan conceptos y principios en diferentes contextos, dando lugar a una serie de instituciones que se definen como escuelas amigas de la infancia. Incluso cuando las situaciones de emergencia han destruido las instituciones, es posible aplicar conceptos y principios para crear refugios temporales que se conviertan en espacios de aprendizaje amigos de la infancia. Por otra parte, la influencia de la práctica se manifiesta en la manera en que los recursos disponibles, la capacidad existente y las oportunidades para lograr cambios producen diversos tipos de escuelas amigas de la infancia. Tanto la teoría como la práctica influyen en los resultados de la aplicación de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Los tipos de escuelas que se derivan de este proceso interactivo comparten suficientes elementos en común como para clasificarlas de amigas de la infancia, y sin embargo también presentan diferencias importantes que pueden explicar la naturaleza dinámica y flexible de los modelos de estas escuelas.

Esencialmente, el modelo de escuelas amigas de la infancia es una vía hacia la educación de calidad, y no un programa rígido. La aplicación de los conceptos y principios de las escuelas amigas de la infancia en diferentes países y la influencia de las realidades prácticas para determinar lo que es viable en estas situaciones, han dado lugar a directrices para poner en práctica los modelos de escuelas amigas de la infancia. Estas directrices destacan la necesidad de ejercer flexibilidad a la hora de poner en práctica los modelos, al mismo tiempo que demuestran los límites que presentan las distintas variaciones. Entre los principales argumentos que se debaten en este capítulo cabe destacar:

- (a) La puesta en práctica es un proceso ecléctico, ya que las escuelas amigas de la infancia se crean sobre la base de principios clave que son los que en última instancia configuran sus principales características. Un verdadero diseño de escuelas amigas de la infancia exige la aplicación de principios, no de características prescritas.
- (b) Las principales características de una escuela amiga de la infancia concreta son el resultado de aplicar determinados principios a un entorno y un contexto particulares. No existe un conjunto fijo de elementos para todas las escuelas amigas de la infancia.
- (c) Cuando los principios de las escuelas amigas de la infancia se aplican uniformemente en

diferentes entornos y contextos, surgen características similares, aunque no idénticas, que no se deben confundir como productos de una receta o un programa rígidos.

- (d) Algunas características, como la participación del niño en el proceso del aprendizaje, podrían ser intuitivamente recomendables para las escuelas amigas de la infancia, ya que sería posible considerarlas como los resultados inevitables y lógicos de aplicar los principios del modelo a casi todos los entornos o contextos.
- (e) Lograr que las escuelas sean amigas de la infancia no es un proceso de “todo o nada”. Puede comenzar por un principio e incluir otros paulatinamente, en una secuencia estratégica que se adapta a las realidades locales, promoviendo una “realización progresiva” del modelo.
- (f) Los principios fundamentales que impulsan el proceso de las escuelas amigas de la infancia están tan mutuamente relacionados que interpretar y poner en práctica uno de los principios pone invariablemente en marcha una reacción en cadena que propicia otros principios afines.
- (g) La función que desempeñan los maestros y los directores de las escuelas es tan importante para el modelo, que la capacitación de estas personas puede ser un buen punto de partida para establecer escuelas amigas de la infancia. Los maestros y los directores no trabajan simplemente en estas escuelas: son quienes hacen que las escuelas sean amigas de la infancia y mantienen la naturaleza acogedora de las escuelas.
- (h) Cuando se vinculan los elementos fundamentales del modelo de escuelas amigas de la infancia se obtienen sinergias importantes. Por ejemplo, vincular la capacitación de los maestros con la preparación y distribución de materiales pedagógicos apropiados hace que la aplicación de un aprendizaje de calidad en el aula sea más eficiente.
- (i) Se pueden lograr ahorros en los costos por medio de una economía de escala, a medida que la puesta en práctica de modelos de escuelas amigas de la infancia se amplíe de un proyecto piloto en una sola escuela a grupos de escuelas a escala de distrito, de provincia y, finalmente, a una cobertura a escala de todos los sectores.
- (j) Cuando son los principios fundamentales los que impulsan el proceso de aplicación en lugar de una serie fija de características, es posible crear escuelas amigas de la infancia en una amplia variedad de contextos y circunstancias.
- (k) La adhesión a una serie fija de características puede producir modelos superficiales de escuelas amigas de la infancia que lleven a la confusión, inviten al escepticismo y trivialicen el propio concepto.
- (l) La complejidad que requiere aplicar los principios de las escuelas amigas de la infancia a diferentes contextos significa que a medida que las actividades avanzan de una serie de proyectos piloto individuales y de modelos de demostración y se incorporan a un mayor número de escuelas y, en última instancia, al sistema escolar en su conjunto, cada entorno ofrecerá sus propias lecciones valiosas.
- (m) Un problema importante para una aplicación a gran escala en todo el sector educativo es la falta de normas, directrices y especificaciones que faciliten la incorporación de los elementos fundamentales de las escuelas amigas de la infancia en procesos que son esencialmente un enfoque de la inversión a escala de todo el sector, como por ejemplo la estructuración de escenarios y la proyección y determinación de los costos.
- (n) Para que sea posible tomar en serio un modelo amigo de los niños como una esfera para la inversión nacional en una educación de calidad, la programación de las escuelas amigas de la infancia requiere un enfoque lógico y uniforme que pueda aplicarse a diversos entornos.

En 2003, un examen de las actividades mundiales para poner en práctica escuelas amigas de la infancia descubrió que se había aplicado una amplia gama de interpretaciones conceptuales, que dieron lugar a diferentes manifestaciones de escuelas amigas de la infancia en diversos países (Chabbott, 2004). Esta falta de coherencia se atribuyó a la tendencia a definir las escuelas amigas de la infancia según elementos o características prescritas, que no necesariamente se adaptaban bien de un país a otro. El examen encontró que se definía a las escuelas amigas de la infancia con respecto a una serie de características “fijas” que oscilaban de 6 a 12. La mayoría de las características parecían convenientes, aunque no estaba claro dónde se originaban estas características.

La Convención sobre los Derechos del Niño se citaba a menudo como elemento de apoyo de estas características prescritas. La Convención es un marco ideológico para las escuelas amigas de la infancia, pero al definir el concepto de escuela amiga de la infancia los vínculos “reales” con los principios básicos de la Convención no estaban claramente establecidos. Por tanto, no era evidente si estas características prescritas son un conjunto cerrado o una lista ampliable, ni, en este último caso, cómo sería posible generar nuevas características para las escuelas amigas de la infancia. Esto dificulta considerar a las escuelas amigas de la infancia como un modelo coherente que puede ponerse en práctica de una manera lógica, uniforme y previsible en diferentes contextos.

Esta deficiencia fundamental puede abordarse por medio de un sólido proceso para definir las escuelas amigas de la infancia sobre la base de principios fundamentales con un origen claro que pueda ser interpretado y aplicado en diferentes contextos para determinar los elementos o las características apropiados

de las escuelas amigas de la infancia. Una vez que se hayan determinado estos elementos, pueden utilizarse para formular normas de escuelas amigas de la infancia en un distrito, provincia o país concretos. Además de ser un modelo más coherente, previsible y lógico, este enfoque promueve un proceso democrático de diálogo y de consulta sobre la interpretación de los principios rectores y el establecimiento de normas. Además, evita una interpretación mecánica de una serie de características fijas.

En la práctica, también es posible que el diseño y la aplicación del modelo comience con una característica o un elemento clave específicos y avance paulatinamente para establecer el modelo ideal de ese contexto particular. En este sentido, la aplicación del modelo de escuelas amigas de la infancia es un proceso ecléctico, que se vuelve más sólido, lógico y previsible mediante la utilización de normas para integrar el modelo en los procesos nacionales de planificación.

Las actividades para poner en práctica escuelas amigas de la infancia en diferentes países han pasado por dos fases distintas. Hubo una primera fase en la que las actividades no estaban destinadas a crear escuelas amigas de la infancia, sino que estaban diseñadas para mejorar algún aspecto de la escolarización. Estas actividades son por lo general anteriores a la adopción por UNICEF del concepto de escuelas amigas de la infancia, y se centraban más en aprovechar las oportunidades para el cambio que en establecer un conjunto fijo de características. Con el tiempo, las escuelas modificadas que surgieron pasaron a describirse retroactivamente como escuelas amigas de la infancia.

En la última fase, después de que UNICEF adoptara el modelo, las actividades

tuvieron como objetivo deliberado crear escuelas amigas de la infancia. Sin embargo, el diseño y la aplicación de las escuelas amigas de la infancia ha sido un proceso ecléctico y a veces superficial en ambas fases: lo que se hace primero y la forma en que avanza la situación suele depender de cuestiones prácticas tales como lo que resulta atractivo o aceptable a las autoridades educativas nacionales y locales.

En Bangladesh, por ejemplo, el proyecto de Enfoque Intensivo de Distrito de la Educación para Todos (IDEAL) no comenzó con unas actividades para aplicar una serie de características del modelo. Se trataba de una reforma concebida para mejorar la calidad del aprendizaje como elemento fundamental para ampliar el acceso y lograr las metas de la Educación para Todos. IDEAL se inició en 1996 y comenzó a experimentar varias modalidades de enseñanza y aprendizaje, concienciando a los maestros sobre las diferentes formas en que los niños y niñas aprenden y ayudándoles a adaptar consiguientemente sus estilos pedagógicos. Esto se convirtió invariablemente en un punto de partida para que el niño ocupara un espacio cada vez más central en las escuelas y las aulas (un principio del modelo). Con el tiempo, parece haberse producido una reacción en cadena por medio de la cual IDEAL generó nuevos aspectos como parte del proceso de fortalecer la calidad. Entre ellos cabe destacar entornos educativos más seguros, participación de la comunidad en la planificación y la gestión de la escuela y evaluación del rendimiento escolar. Como resultado, la estructura y los procesos de reforma educativa de IDEAL sirvieron para establecer nuevas características que facilitaron que las escuelas participantes en el proyecto acabaran siendo clasificadas como escuelas amigas de la infancia.

De forma similar, el Programa para el Avance de la Educación de las Niñas en Zambia no comenzó con la intención de crear escuelas amigas de la infancia sino de contribuir a proporcionar una

educación de calidad para las niñas, que promoviera la paridad entre los géneros y la autonomía. Como consecuencia de ello, se desarrolló un enfoque multisectorial para dismantelar los numerosos obstáculos que impedían a las niñas el acceso a las escuelas y dificultaba su rendimiento educativo. Esto trajo consigo diversas intervenciones –fomentar la capacidad de la comunidad, distribuir materiales para aprender y enseñar, establecer aulas de un solo sexo en matemáticas y ciencias– concebidas para mejorar el entorno educativo de las niñas, y dio como resultado que estas escuelas fuesen clasificadas como amigas de la infancia.

En Egipto, el modelo de Escuelas Nuevas de Colombia fue un ejemplo para las escuelas comunitarias, que son anteriores al marco de escuelas amigas de la infancia de UNICEF. Aquí también la intención inicial no fue crear escuelas amigas de la infancia. En lugar de ello, el objetivo consistía en cultivar un firme compromiso de la comunidad local con la educación (un principio del modelo) a fin de proporcionar oportunidades de enseñanza de calidad para los niños que no tenían acceso a las escuelas oficiales. Posteriormente, estas escuelas comunitarias se dotaron de otras características, como entornos estimulantes de aprendizaje y la participación de los alumnos, que las han acercado a la clasificación de escuelas amigas de la infancia.

A mediados de los años 1990 se iniciaron actividades similares para proporcionar oportunidades de enseñanza de calidad a las poblaciones desfavorecidas en África occidental y central, con enfoques integrados para fortalecer la participación de la comunidad. Estas reformas se produjeron antes de que UNICEF iniciara el modelo de escuelas amigas de la infancia. Sin embargo, hacia 2001, en 7 de los 24 países de la región se habían acometido reformas diseñadas a propósito para promover escuelas amigas de los niños y las niñas. Estas iniciativas incluyeron la creación de escuelas comunitarias para



© UNICEF/NYHQ2005-2301/Pietrasik

diferentes cursos que hicieron que la educación fuese viable en zonas rurales de población dispersa, y la creación de escuelas satélite que hicieron posible que los niños recibieran una educación cerca del hogar hasta que tuvieran los años suficientes como para ingresar en las escuelas oficiales que se encontraban a una mayor distancia.

En la región de África oriental y meridional se llevaron a cabo actividades más deliberadas para promover las escuelas amigas de la infancia en países como Etiopía y Kenya, donde transformar las escuelas existentes en centros amigos de la infancia fue uno de los principales objetivos de la inversión de UNICEF en la educación. Estas actividades se centraron en los procesos en el aula y el entorno educativo para promover un aprendizaje más divertido, la inmersión de los niños y niñas en un proceso de aprendizaje con mayor participación dentro de un entorno con numerosos recursos y orientado por maestros capacitados para facilitar “amistosamente” el aprendizaje. Las transformaciones se describen en fotografías donde aparecen las aulas y las escuelas “antes y después” y se muestran las medidas simples que se emplearon para promover cambios, como por ejemplo:

- (a) Salones con una pintura más alegre, suelos limpios y carteles coloridos en las paredes;
- (b) Muebles apropiados para los niños, distribuidos flexiblemente para propiciar diversos enfoques pedagógicos;
- (c) Centros de actividad de los alumnos o rincones de aprendizaje distribuidos por toda el aula;
- (d) Instalaciones adecuadas de agua y saneamiento;
- (e) Distribución de conjuntos recreativos;
- (f) Comidas nutritivas en las escuelas.

Se han realizado muy pocos estudios sistemáticos para examinar las repercusiones de estas medidas sobre la mejora del aprendizaje, sobre la posibilidad de que se produzca un desarrollo mayor y más completo, y sobre otros resultados asociados con las escuelas amigas de la infancia. Sin embargo, pruebas menos rigurosas, como los puntos de vista expresados por maestros y progenitores y las observaciones vinculadas con la realidad antes y después del proceso sugieren por lo menos un repunte en la calidad de la educación. Parece que la mayoría de los

niños progresan en su aprendizaje en estos nuevos entornos, y muchos maestros que trabajan en ellos expresan un nuevo sentimiento de orgullo profesional en su tarea como promotores del aprendizaje. Es necesario evaluar cuantitativamente estas conclusiones generalizadas.

A pesar de estas señales positivas, las actividades para integrar las escuelas amigas de la infancia en los planes y prioridades nacionales de países como Etiopía y Kenya han tenido sólo un éxito parcial. Incluso cuando los gobiernos han decidido en principio adoptar las escuelas amigas de la infancia como un modelo para mejorar la calidad de la educación, no han logrado incluir los instrumentos programáticos adecuados para la estructuración de escenarios, la realización de producciones y las opciones de determinación de los costos a fin de incorporar a las escuelas amigas de los niños en el proceso de planificación de la educación. Esto tiene como consecuencia un estancamiento en un conjunto fijo de características del modelo, en lugar de centrarse en principios fundamentales que se empleen con el fin de promover un diálogo para la planificación en torno a los aspectos recomendables de las escuelas amigas de la infancia. Este diálogo es fundamental para determinar los elementos más importantes de las escuelas amigas de la infancia en un país y para establecer normas nacionales que puedan utilizarse como variables en la planificación del sector nacional de la educación.

La falta de un enfoque uniforme y lógico para incorporar los elementos y las normas de las escuelas amigas de la infancia en la planificación del sector educativo ha producido resultados desiguales casi siempre que se ha intentado integrar a las escuelas amigas de la infancia en el sistema educativo.

En Azerbaiyán, por ejemplo, el Gobierno ha seleccionado algunas de las características de escuelas amigas de la infancia prescritas y ha rechazado otras. UNICEF sigue defendiendo la aceptación

y plena aplicación de las características de las escuelas amigas de la infancia, porque actuar de otra manera significaría que las escuelas amigas de la infancia podrían convertirse en una panoplia de elementos que los gobiernos seleccionan en lugar de ser un modelo basado en principios fundamentales relacionados con el interés superior del niño en relación con su derecho a una educación básica de calidad.

En otros países donde los promotores siguen presionando a los gobiernos para que acepten y apliquen todo el conjunto de características prescritas para las escuelas amigas de la infancia se presenta un desafío similar. En estos países se han logrado algunos progresos, y el resultado ha sido que los gobiernos han adoptado medidas serias para poner en práctica algunos de los elementos del modelo en varias categorías de escuelas. La esperanza es que si es posible convencer a los gobiernos de que adopten una política de escuelas amigas de la infancia, este conjunto de elementos se ampliará a una mayor cantidad posible de escuelas. La realidad es que incluso cuando se da una firme defensa del modelo y los gobiernos están dispuestos a adoptar una política de este tipo, el principal desafío seguirá siendo la idoneidad de los instrumentos de planificación para integrar el modelo de escuelas amigas de la infancia en el proceso de planificación del sector educativo.

Este desafío es particularmente evidente en Asia oriental y el Pacífico. Desde que UNICEF introdujo por primera vez el concepto a finales de los años 1990, los países de la región han tomado la iniciativa para demostrar los beneficios de los modelos de escuelas amigas de la infancia y adoptar las políticas del modelo. En Tailandia, por ejemplo, la Iniciativa de Escuelas Amigas de la Infancia ayuda a las escuelas y comunidades a establecer asociaciones que contribuyen a registrar y garantizar la participación de los niños en la escuela, así como su aprendizaje y su bienestar. UNICEF ha proporcionado apoyo técnico para ayudar al Gobierno

a formular diseños arquitectónicos estandarizados basados en los principios de las escuelas amigas de la infancia, que se espera sean utilizados en la construcción de las nuevas escuelas y en la renovación de las existentes, como parte de la campaña para poner en práctica la política de escuelas amigas de la infancia en Tailandia.

Estas medidas producirán indudables beneficios en favor de una educación de calidad en ese país y mejorarán la utilización de los modelos de escuelas amigas de la infancia a fin de proporcionar una educación básica de calidad para los niños en otros lugares. Sin embargo, estos avances son insuficientes para integrar sistemáticamente las escuelas amigas de la infancia en un sistema educativo. Es preciso que se ejecute un enfoque más holístico en el que principios específicos del modelo se utilicen para decidir elementos y normas clave de las escuelas amigas de la infancia en un determinado país y sobre el alcance en que estas características se adaptarán en diferentes partes del país o en diferentes etapas del proceso nacional de ejecución. Estas características y normas podrían incluirse en los modelos de planificación de la educación como una parte integral de las numerosas variables que se utilizan en el proceso de planificación nacional del sector educativo.

Dos acontecimientos que se produjeron en 2007 ofrecen señales prometedoras de que las escuelas amigas de la infancia pueden integrarse con éxito en los sistemas educativos. En China, los importantes avances hacia la integración de las escuelas amigas de la infancia como modelo para poner en práctica la política del Gobierno en la materia, que consiste en nueve años de educación básica obligatoria y una política educativa que abarca todas las características del niño, han dado lugar a que UNICEF haya llevado a cabo con éxito modelos piloto de escuelas amigas de la infancia en determinadas escuelas de algunas de las provincias más desfavorecidas

del país. El Ministerio de Educación ha establecido equipos técnicos y de políticas de alto nivel que trabajan en los principios, las características y las normas de las escuelas amigas de la infancia en China, y los resultados de su labor se utilizarán en un ejercicio piloto para integrar las escuelas amigas de la infancia en el proceso de planificación de la enseñanza de determinadas provincias seleccionadas. Esta actividad se ampliará posteriormente a otras provincias del país. UNICEF se compromete a ofrecer al Gobierno asesoramiento y apoyo técnico en esta importante esfera.

El segundo avance con respecto a la incorporación de los elementos de las escuelas amigas de la infancia en los modelos y procesos de planificación del sector educativo se ha producido a escala mundial. En colaboración con países que están preparando planes viables para lograr los ODM relativos a la educación y los objetivos de la Educación para Todos, tres organismos de las Naciones Unidas –el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y UNICEF– han decidido modificar el modelo de simulación de la educación existente y comprometerse con un único modelo de simulación de la educación (EPSSim) dirigido a apoyar la planificación del sector educativo en los países en desarrollo. UNICEF ha trabajado con la UNESCO para incorporar elementos de escuelas amigas de la infancia en este modelo, garantizando que los principios del modelo sean una parte visible del diálogo de políticas y que se tengan en cuenta los elementos del modelo en el establecimiento de escenarios durante el proceso de planificación. La existencia de un único modelo significa también que las normas de las escuelas amigas de la infancia pueden formar parte del proceso de planificación y que los elementos seleccionados del modelo incluidos en un plan sectorial pueden analizarse apropiadamente en lo que atañe a los costos durante el período de duración del plan. (Véase el capítulo 7.)

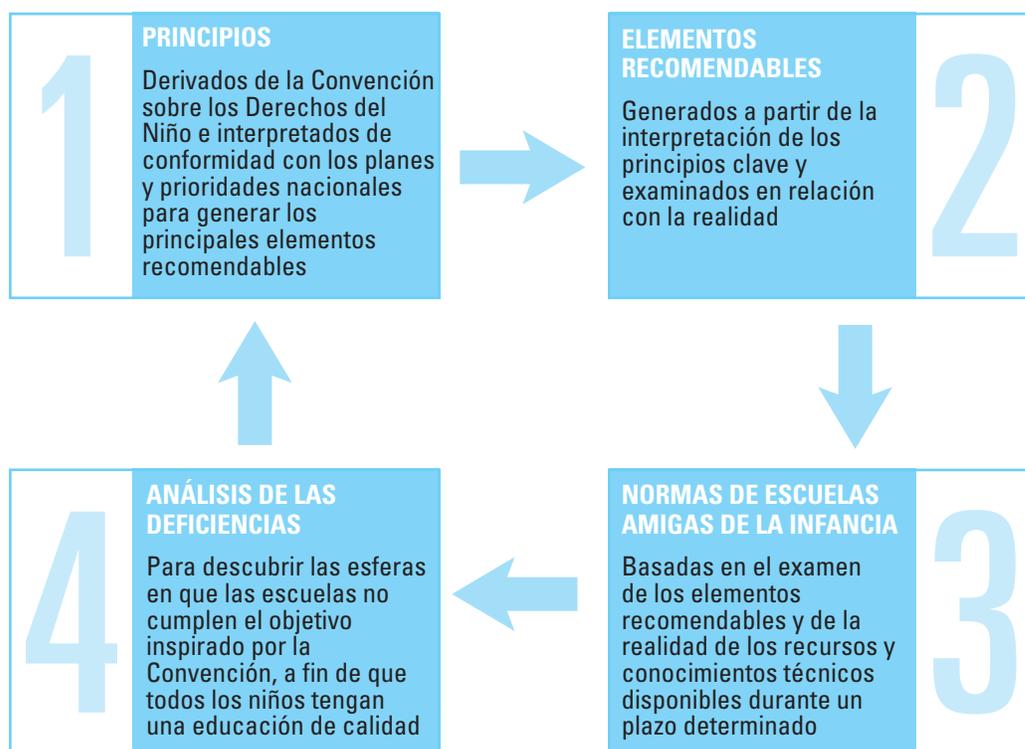
2.3 PRINCIPIOS CLAVE, CARACTERÍSTICAS Y NORMAS RECOMENDABLES

Los principios clave basados en la Convención de los Derechos del Niño pueden utilizarse para generar los aspectos, o características, recomendables de las escuelas amigas de la infancia en entornos concretos. Éstos a su vez pueden examinarse en relación con la realidad de los recursos disponibles durante un período de tiempo determinado a fin de lograr una serie de normas viables para el diseño y aplicación de las escuelas amigas de la infancia en un país dado. (Véase el diagrama.) Este enfoque facilita incorporar las escuelas amigas de la infancia en los procesos de planificación nacional y en los planes de inversión de una manera uniforme y fiable.

El examen del modelo de escuelas amigas de la infancia comienza con

principios clave genéricos que se someten a una interpretación. Por lo general se acepta que el concepto de escuelas amigas de la infancia tal como se introdujo en los años 1990 estaba inspirado en los principios de los derechos de la infancia tal como se expresaron en la Convención. Como base ideológica de las escuelas amigas de la infancia, la Convención de los Derechos del Niño origina los principios genéricos que inspiran el proceso de establecer escuelas amigas de la infancia.

La aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño a la educación nos proporciona un enfoque basado en los derechos mediante el cual se hace hincapié en que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación, es decir, son titulares de derechos. La



educación no es un privilegio que la sociedad concede a los niños; es una obligación que la sociedad tiene con todos los niños. Uno de los principios más evidentes generados por la ideología basada en los derechos es la integración, que exige que las escuelas se muestren abiertas y acogedoras para todos los niños y niñas sin excepción. La escuela no se limita a recibir pasivamente a los niños que buscan su escolarización, sino que trata de detectar a todos los niños y niñas que cumplen los requisitos necesarios para la matriculación. Más allá de la matriculación, también ayuda a los niños a permanecer en la escuela y a asistir habitualmente a la misma. Esto significa que la existencia de unas reglas justas, transparentes y no discriminatorias para el acceso a la escuela son necesarias pero no suficientes. Es preciso poner en marcha estrategias y medidas para abordar los obstáculos que impiden a los niños aprovechar las oportunidades que tienen de participar en la educación.

Entre los factores que mantienen a los niños alejados de la escuela cabe destacar la pobreza en el hogar, el origen étnico o minoritario, la orfandad, el género, el hecho de habitar en un lugar rural remoto, la necesidad de trabajar y las enfermedades tempranas en la infancia causadas por la exposición a condiciones del medio ambiente poco seguras e insalubres (como la contaminación del agua y la contaminación del aire en locales cerrados). Otros factores de exclusión pueden surgir en la propia escuela. La marginación por parte de maestros que no consiguen involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza, que no hablan su idioma, que no creen que sean capaces de aprender o que carecen de las aptitudes pedagógicas para manejar la diversidad que estos niños y niñas brindan al aula, impiden a los alumnos disfrutar una experiencia de aprendizaje de calidad.

En algunos casos, el diseño material y la infraestructura de una escuela pueden

excluir a los alumnos. El diseño puede obstruir inadvertidamente el acceso y la participación de los niños con discapacidades, o la falta de instalaciones de saneamiento separadas puede disuadir a las niñas de participar. La forma en que se gestiona la escuela o el ambiente que prevalece en ella podría también desalentar la participación de algunos niños en el proceso de educación. Cuando el hostigamiento forma parte de la cultura de la escuela, por ejemplo, o las prácticas escolares degradan sistemáticamente a determinadas poblaciones, puede que algunos alumnos abandonen la escuela.

Una escuela amiga de la infancia no solamente se limita a dar la bienvenida a los niños a la escuela, sino que también procura su matriculación. Trata de atraer y retener a niños y niñas de diferentes orígenes, a respetar la diversidad y a garantiza la no discriminación. Entre las innovaciones que han contribuido a lograr que las escuelas sean más inclusivas, cabe citar:

- (a) *Sistemas locales de levantamiento de mapas escolares y seguimiento de la comunidad* para registrar la matriculación y detectar a los niños y niñas que no van a la escuela;
- (b) *Escuelas satélite* que garanticen que los niños y niñas de corta edad que viven en comunidades remotas puedan acudir a una escuela cerca de su hogar hasta que tengan la edad suficiente para asistir a las escuelas primarias existentes que se encuentren más lejos;
- (c) *Escuelas comunitarias* que ofrezcan oportunidades educativas a los niños que no tienen acceso a las escuelas oficiales existentes;
- (d) *Instrucción en la lengua materna* durante los primeros grados y educación multilingüe/multicultural concebida para facilitar la transición desde el hogar a la escuela y lograr que la educación sea más pertinente para las poblaciones minoritarias;

- (e) *Programas de educación no estructurada* que sean equivalentes al sistema oficial pero que dispongan de horarios flexibles para satisfacer las necesidades de aprendizaje de niños involucrados en actividades diarias o estacionales de generación de ingresos (niños y niñas trabajadores);
- (f) Actividades especiales para luchar contra la exclusión y la estigmatización de *niños y niñas afectados por el VIH y el SIDA*;
- (g) Espacios seguros para facilitar el derecho de los niños una educación en las *situaciones de emergencia*;
- (h) Promover la *inscripción del nacimiento* y fortalecer las *oportunidades de aprendizaje temprano* basadas en la comunidad, que contribuyen a cumplir con los requisitos legales de matriculación y preparan mejor a los niños de las poblaciones desfavorecidas para acudir a la escuela (preparación escolar);
- (i) Establecer *asociaciones* con una combinación de aliados educativos y no educativos que pueden promover el principio de la inclusión.

Las actividades para poner en práctica el principio de la inclusión han dado lugar a conclusiones claras. En primer lugar, debido a que la puesta en marcha de una escuela amiga de la infancia es un proceso ecléctico, ésta puede comenzar por cualquier principio fundamental de la Convención. Sin embargo, la aplicación de cualquier principio genera rápidamente una reacción en cadena, que conduce a los otros principios y factores que son importantes para las escuelas amigas de la infancia. Esto explica por qué los programas que comenzaron poniendo en práctica una cuestión clave de calidad generaron invariablemente otras cuestiones que llevaron a nuevos principios, y esto dio lugar inexorablemente hacia un estatus

de escuela amiga de la infancia. En segundo lugar, por medio de los debates sobre la inclusión es posible elegir la medida más apropiada para resolver el problema que presente una situación concreta. Aplicar soluciones diferentes dará lugar a que las escuelas tengan elementos diferentes, pero que todas ellas aborden la cuestión de la inclusión.

El principio de la inclusión permite progresar con eficacia hacia un estatus de escuela amiga de la infancia al llevar hacia la puesta en práctica de medidas que promueven el acceso y la retención de los niños procedentes de diversos orígenes. Entonces, ¿es suficiente para lograr la matriculación de todos los niños en las escuelas? Si los niños están matriculados en “campamentos de entrenamiento de reclutas” o en centros de aprendizaje que pasan por escuelas donde se promueve la memorización, ¿se ha cumplido o se ha conculcado su derecho a la educación?

El enfoque basado en los derechos hace hincapié en que, como titulares de derechos, los niños deben poder expresar su opinión sobre la forma y la sustancia de su educación, de igual modo que quienes fomentan sus derechos. Éste 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. Se trata simplemente de la reafirmación de unos buenos principios para la elaboración del plan de estudios, que promueven la “negociación” del plan de estudios entre diferentes partes interesadas, incluidos los niños. Sin embargo, en la aplicación de este principio hay salvedades



© UNICEF/NYHQ2005-2120/Pirozzi

importantes, que tienen que ver con las funciones legítimas de las diferentes partes interesadas y el lugar que ocupan los conocimientos técnicos objetivos a la hora de determinar el contenido y otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. No se puede trivializar el rigor del conocimiento y del proceso del aprendizaje en nombre de la participación democrática. Hacerlo sería perjudicar la reputación de las escuelas amigas de la infancia.

En el proceso de negociación del plan de estudios se acepta generalmente que los encargados de formular políticas tienen el mandato de exponer una visión de la sociedad y de las prioridades de desarrollo del país. Esto por lo general tiene implicaciones sobre la función de la educación y el tipo de educación en el que debe invertir el país. También se acepta que los progenitores y las comunidades tengan aspiraciones para sus hijos que las escuelas deben reflejar. También

esperan ciertos beneficios derivados de la inversión en la educación, y las escuelas deben procurar estos beneficios de la manera más completa posible. Al mismo tiempo, otras partes interesadas, como los empleadores o los dirigentes cívicos y religiosos, contribuyen normalmente en el proceso de negociación del plan de estudio mediante la promoción de los conocimientos, actitudes, normas, valores y comportamientos que hay que adquirir y mantener en una sociedad.

Es preciso que una serie de profesionales –planificadores de planes de estudio, especialistas en distintas asignaturas, gestores de escuela y maestros, cuya función principal es transformar las visiones, aspiraciones y expectativas en un plan de estudios viable que las escuelas puedan interpretar y poner en práctica– tramiten y administren los distintos aportes de las diferentes partes interesadas. Parte de esta función requiere salvaguardar las normas

relativas a las formas de conocimiento y lo que constituye una educación. Por ejemplo, la brujería y la magia no se aceptan normalmente como formas de conocimiento para fines educativos. Del mismo modo, la utilización exclusiva de la memorización no cuenta como educación. Igualmente importante es señalar que la promoción de una ideología política concreta o de un punto de vista religioso, y la exclusión de otras posibilidades, supone adoctrinamiento en lugar de educación. Éstas son cuestiones que los profesionales que trabajan en los planes de estudio deben salvaguardar.

El debate sobre un principio clave, como la participación democrática, trae a colación cuestiones sobre la responsabilidad que tiene que asumir la escuela ante determinadas partes interesadas. Este debate puede ser un punto de partida para examinar los vínculos entre las escuelas y sus comunidades por una parte y los vínculos entre las escuelas y los administradores encargados de formular políticas a escala central o local, por otra. Cualquiera que sea el punto de partida, siempre hay la sensación de que es posible incluir en la discusión otras esferas importantes de preocupación, para prestarles atención como parte del proceso de promover escuelas amigas de la infancia.

Lograr que todos los niños y niñas acudan a la escuela y establecer la participación democrática de todas las partes interesadas en la negociación del contenido, de la estructura y del método del plan de estudios representa un progreso satisfactorio hacia el cumplimiento del derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación de calidad. Sin embargo, la participación de las partes interesadas adultas, muchas de las cuales tienen un sólido poder, podría acallar

fácilmente las opiniones de los niños. Es por ello que la Convención sobre los Derechos del Niño, con su enfoque de la educación basado en los derechos, hace hincapié en la importancia que tiene salvaguardar los intereses del niño, logrando que estos intereses sean un elemento central en todas las decisiones sobre la educación. Se trata del principio centrado en el niño (véase 2.4), quizás el principio más importante generado por la Convención y su ideología basada en los derechos. Es preciso aplicarlo con cautela, ya que la cuestión de cuál es el interés superior del niño puede ser controvertido. ¿Quién decide cuál es el interés superior del niño? ¿Equivale al interés superior de todos los niños, y si no es así, cuál de los intereses deben recibir prioridad? ¿Significa esto que los niños están a cargo y que deben recibir todo lo que quieran?

Éstas y otras controversias forman parte del debate sobre este principio, y podría decirse que incluso los propios niños no siempre saben cuál es su interés superior, especialmente cuando son de corta edad. Deben confiar en determinados juicios y decisiones de sus progenitores, maestros y otras personas que tienen la obligación y la autoridad de proteger su bienestar. Pero incluso a pesar de ello, siempre es importante promover la participación del niño como una de las características del principio centrado en el niño e incluir sus opiniones en el proceso de negociación del plan de estudios y de otros aspectos de una escuela amiga de la infancia. Por ejemplo, los niños de corta edad pueden expresar sus opiniones por medio de dibujos o realizando juegos relacionados con los componentes de la escuela amiga de la infancia. También es posible obtener los puntos de vista de los niños incorporándolos en debates abiertos sobre cuestiones como la disciplina.

Debido a que el principio centrado en el niño es tan importante para las escuelas amigas de la infancia, es preciso prestarle una especial atención. En este documento ya se ha expuesto la participación infantil como uno de los elementos de este principio. El aspecto en el que la participación infantil es más importante es en el proceso educativo del aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje es un elemento central de la educación y, de conformidad con el principio centrado en el niño, el niño como educando es un elemento central en el proceso de enseñar y aprender. En otras palabras, el proceso educativo no debe consistir en que los niños sean receptores pasivos del conocimiento impartido por una sola autoridad, el maestro. En lugar de ello, debe ser un proceso interactivo en el que los niños sean participantes activos que observan, exploran, escuchan, razonan, preguntan y “llegan a aprender”. Esto forma el núcleo mismo del proceso educativo en todos los modelos de escuelas amigas de la infancia, y es fundamental que los maestros reciban una capacitación adecuada en esta pedagogía.

Los niños son agentes activos que están descubriendo constantemente el mundo que les rodea. Todos los días aportan nuevas oportunidades y experiencias para el aprendizaje, mientras que cualquier lugar es un nuevo entorno educativo que se puede explorar, comenzando por el hogar y la comunidad local. Siempre hay nuevos conocimientos que aprender, y siempre hay nuevas actitudes que dominar, nuevos datos que aprender, nuevas emociones que experimentar, nuevas ideas que explorar, nuevos enigmas que considerar y nuevas maneras de comprender.

Para los niños, muchas situaciones representan un desafío desconocido al que ellos tienen que dar un sentido a medida que escuchan, actúan, reaccionan, reflexionan y se relacionan con los demás por medio de un proceso orientado y

animado por el maestro. Teóricamente, los niños tienen que ser capaces de hacerlo de manera que no sufran ningún daño, sino que por el contrario, les estimule, motive, aliente y recompense a medida que tratan de comprender lo que les rodea. La implicación es que para prestar asistencia al desarrollo continuo de los niños en un mundo constantemente cambiante, toda experiencia pedagógica y todo entorno educativo debe colocar al niño en el centro como agente activo de su propio proceso de aprendizaje, facilitando que desarrolle su pleno potencial con una orientación apropiada y con una libertad de elección basada en un conocimiento de causa.



© UNICEF/NYHQ2006-0402/Pirozzi

Para que los niños desarrollen su pleno potencial, las escuelas deben proporcionar oportunidades pedagógicas que les ayuden a

ENSEÑAR Y APRENDER: UN VÍNCULO INDESTRUCTIBLE

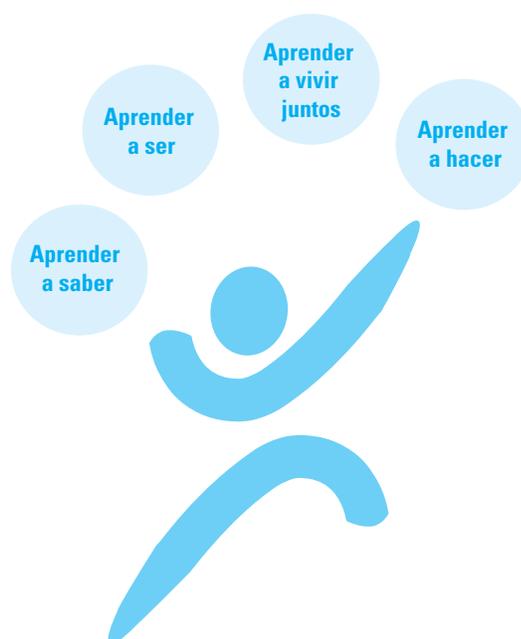
“En general, el núcleo de la cuestión en la educación es la relación entre el estudiante y el maestro. Es en este proceso que se establece la calidad de la educación”.
(Educación Internacional, 2003)

Esta es la razón por la que el Marco para la Acción de Dakar se refiere específicamente a la necesidad de disponer de “maestros bien capacitados y de técnicas de aprendizaje activo” a fin de lograr resultados pedagógicos de calidad. Para que sean eficaces, la enseñanza y el aprendizaje deben incluir una serie de metodologías interactivas, dirigidas también a los estilos diferentes de aprendizaje de las niñas y los niños, para establecer entornos educativos estimulantes, participativos y acogedores para los niños. Esto es especialmente cierto cuando se abordan temas sensibles como el VIH y el SIDA y la salud de la reproducción. La función de los maestros es facilitar un aprendizaje participativo en lugar de impartir las lecciones con un estilo didáctico, y solamente se puede lograr si se reconoce plenamente la importancia del papel que desempeñan y su situación profesional, si reciben apoyo por medio de capacitación antes y durante el servicio para lograr una transformación sostenible en el aula, y si participan en todas las etapas de la planificación educativa: definiendo políticas y programas, eligiendo métodos y modos de presentación y evaluando los resultados.

desarrollar su capacidad de pensar y razonar, a establecer el respeto por sí mismos y por los demás, y a pensar con antelación y planificar su futuro. Por desgracia, el entorno en el que se desarrollan muchos niños y niñas no siempre facilita ni siquiera un aprendizaje básico, y mucho menos la adquisición de aptitudes. A menudo, se trata de un entorno difícil y poco cariñoso que puede resultar en detrimento de la salud emocional, social y física del niño y de su bienestar.

Ya sea en una escuela o en un espacio pedagógico no estructurado, el entorno desempeña una función considerable en el desarrollo del potencial del niño. Al reconocer la importancia del entorno, los delegados del Foro Mundial de la Educación, celebrado en Dakar en 2000, se comprometieron a “crear un entorno educativo seguro, sano y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje”.

El entorno educativo es un elemento fundamental de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Pero desde una perspectiva centrada en el niño, también es importante analizar lo que los niños aportan a este entorno y cómo este



entorno puede satisfacer otros aspectos del bienestar del niño a fin de facilitar el aprendizaje. En otras palabras, aunque la excelencia en el aprendizaje por medio de una participación activa es el objetivo final, también es fundamental prestar atención al aspecto integral del niño y a su bienestar. Muchos niños y niñas comienzan la escuela muy mal preparados para aprender porque no han recibido atención y apoyo durante el periodo temprano de su desarrollo. Además, para los niños desnutridos o infestados de parásitos o que sufren de brotes reiterados de paludismo u otras enfermedades, el aprendizaje resulta muy difícil.

El entorno en una escuela amiga de la infancia debe responder a estos desafíos, muchos de los cuales se pueden resolver aplicando el principio centrado en el niño de la manera siguiente:

Comenzar por el niño. Hay que considerar a cada niño de manera integral y coherente, acogiendo las características particulares con que cada uno de los niños contribuye a la diversidad de la escuela. Es preciso tener en cuenta todas las necesidades en materia de desarrollo y aprendizaje de cada uno de los niños a lo largo del ciclo vital, y es preciso tener en cuenta todas las capacidades del niño, su situación en materia de salud y nutrición, así como cualquier tipo de discriminación a la que podría estar sometido debido a su género, raza, origen étnico u otro factor. Este enfoque facilita que todos los niños tengan acceso, participen y se beneficien plenamente de las oportunidades educativas. También se necesitan esfuerzos y recursos adicionales para facilitar que las escuelas amigas de la infancia adopten este enfoque integral y coherente desde el periodo de desarrollo temprano del niño hasta la educación primaria básica y otras etapas sucesivas, pero estas escuelas son eficaces con respecto a sus costos debido a que garantizan que la falta de atención a otras esferas cruciales, necesarias para

que el niño aproveche lo que se le ofrece, no menoscaben las inversiones en esferas como la capacitación de maestros o la distribución de libros de texto. Puede que los enfoques amigos de la infancia parezcan costar más a corto plazo, pero son inversiones mucho más eficientes a largo plazo debido a que generan ahorros al abordar problemas relacionados con una matriculación reducida o un retraso en la misma, y el aumento en el ausentismo, la repetición y el abandono escolares debido a cuestiones como la salud básica, la nutrición y la seguridad.

Salud para los niños. Las escuelas por sí solas no pueden garantizar la salud del niño, pero no deben empeorar su salud. Entornos educativos poco higiénicos e inseguros tienen como consecuencia lesiones y enfermedades. El abandono de las niñas en las escuelas que no logran proporcionar letrinas separadas es solamente un ejemplo de cómo los factores medioambientales pueden menoscabar la participación del estudiante en la educación. El abastecimiento de agua potable y de instalaciones apropiadas de saneamiento son las primeras etapas básicas en la creación de un entorno saludable y amigo de los niños. Entre otros elementos importantes hay que destacar la creación y puesta en vigor de reglas para que el entorno educativo esté libre de drogas, alcohol y tabaco, eliminar la exposición a materiales peligrosos, ofrecer en número suficiente bancos y sillas diseñados ergonómicamente, proporcionar suficiente iluminación, facilitar la posibilidad de realizar ejercicios físicos y juegos recreativos, así como que siempre haya material de primeros auxilios apropiadamente puesto al día. Un entorno sano de este tipo ofrece un lugar apropiado para la alimentación en la escuela y otras intervenciones relacionadas con la salud, como la eliminación de parásitos, la administración de suplementos de micronutrientes y la prevención del paludismo.

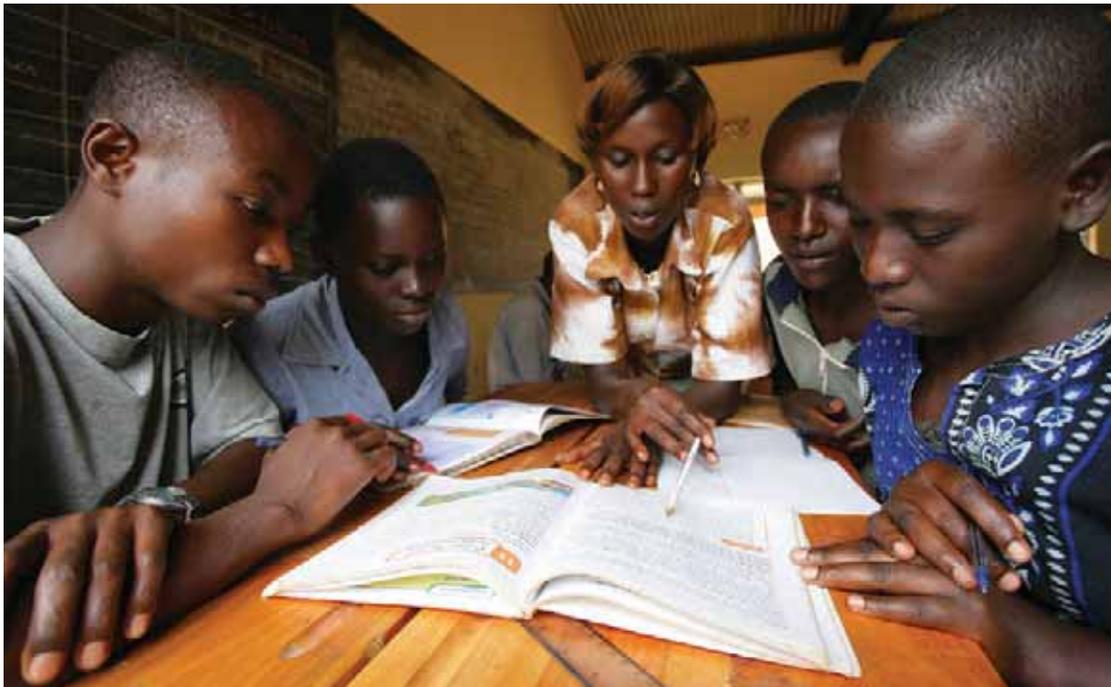
Seguridad para los niños. El entorno educativo material debe acomodar a todos los niños de la comunidad en lugares seguros con acceso a energía para dotar de electricidad a la escuela, una consideración especialmente importante en los lugares rurales que están alejados del tendido eléctrico. Es preciso diseñar el entorno para que satisfaga las necesidades básicas de los niños. Las escuelas tienen que proporcionar acceso al agua potable para beber y lavarse las manos, y tener en cuenta el género proporcionando letrinas separadas y privadas para niños y niñas, y, si es necesario, dormitorios seguros. Las escuelas deben determinar la posibilidad de que se produzcan lesiones en los edificios y terrenos escolares y eliminarlas, garantizar un mantenimiento apropiado de los equipos de respuesta de emergencia y su pronta accesibilidad, establecer procedimientos de emergencia y realizar prácticas de respuesta ante situaciones de emergencia. El concepto amigo de la infancia puede promoverse aún más por medio de la participación de los niños en actividades que hagan que la escuela sea más limpia, más bonita y más sostenible desde el punto de vista ambiental, lo que incluye plantar legumbres, árboles o flores, pintar las paredes o eliminar escombros de los terrenos escolares.

Protector de los niños. Cuando se percibe que el entorno educativo no es acogedor o resulta amenazante, la asistencia se ve afectada. En general, un entorno amigo de la infancia y protector no solamente facilita el aprendizaje, sino también el juego y una interacción sana. No se puede permitir el hostigamiento ni la conducta antisocial; es preciso confrontar el abuso, la intimidación y la explotación sexual. La protección y la seguridad de los niños en los hogares tiene repercusiones directas sobre su capacidad para asistir a clase y aprender, y los niños deben también sentirse seguros cuando viajan desde sus casas hasta la escuela. Entre las intervenciones para abordar estas situaciones cabe destacar la de capacitar a los maestros y a los progenitores en una labor de disciplina no violenta, así como establecer y poner en vigor códigos

de conducta que protejan a los niños contra el hostigamiento sexual, el abuso, la violencia, la intimidación, el castigo físico, el estigma y la discriminación. Es preciso prestar una especial atención a los huérfanos y a los niños vulnerables a causa del VIH y el SIDA. En situaciones donde haya niveles elevados de violencia, es preciso establecer programas de orientación y mediación e identificar a las personas que puedan llevarlos a cabo.

Esta labor puede recompensar ampliamente a quienes están encargados de la responsabilidad de poner en práctica una política de escuelas amigas de la infancia en el sistema educativo. El objetivo principal de esta labor no debe ser solamente aumentar la eficacia y la eficiencia de la enseñanza y el alcance de los sistemas educativos, sino fundamentalmente facilitar que los niños ejerzan su derecho a aprender. También debe estar relacionado con la ampliación de las prioridades más allá de la escolarización oficial, en entornos y espacios donde se lleve a cabo todo tipo de aprendizaje, especialmente en épocas de crisis. En el mejor de los casos, también se trata de establecer relaciones entre la escuela, el hogar y el entorno general por medio de un enfoque holístico y centrado en el niño.

Pero hasta la fecha, UNICEF y sus aliados nacionales no han utilizado plenamente este enfoque teórico. Al examinar las actividades para poner en práctica e integrar escuelas amigas de la infancia surge un panorama general complejo. Por una parte, hay muy pocas dudas de que muchas de estas actividades han mejorado la calidad de la educación y han contribuido a establecer nuevas normas en favor del bienestar de los niños en las escuelas. Por otra, está también claro que los procesos y los resultados que se derivan de la aplicación de los modelos de escuelas amigas de la infancia han sido fragmentarios en la mayor parte de los lugares, en lugar de haberse integrado en los sistemas educativos.



© UNICEF/NYHQ2007-1393/Pirozzi

Una cuestión final que merece la pena examinar es el alcance en que los modelos de escuelas amigas de la infancia son viables en un entorno de políticas que no es amigo de la infancia. Podría ser que las políticas de educación amigas de la infancia sean un requisito para garantizar el éxito de la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades para todos los niños y niñas. Estas políticas podrían suponer un marco para reglamentar la prestación y el acceso en materia de enseñanza de manera transparente y equitativa, y podrían ofrecer también un criterio para aumentar las inversiones a fin de abordar las cuestiones de seguridad, protección, salud y nutrición como parte del proceso de establecer escuelas amigas de la infancia.

A escala nacional, las políticas de educación amigas de la infancia podrían incluir la promoción de la matriculación gratuita y de la utilización de los idiomas locales en las escuelas, la exigencia de incluir a los niños y niñas discapacitados en las escuelas generales, la formulación de disposiciones para que las niñas embarazadas terminen su educación, y el establecimiento de regulaciones que prohíban el castigo corporal y permitan que los niños infectados y

afectados por el VIH puedan acudir a la escuela y proseguir su aprendizaje. Para que estas políticas sean pragmáticas, tienen que estar vinculadas con otros sectores y colaborar con varias partes interesadas en las esferas de la salud, el medio ambiente, la infraestructura y otras cuestiones. Más importante aún, este tipo de políticas nacionales debe servir de base para garantizar que los enfoques amigos de la infancia reciban una proporción adecuada del presupuesto nacional con el fin de gestionar el nuevo sistema, ofrecer salarios apropiados y medidas de apoyo a los maestros, así como inversiones en capacitación, distribución de materiales y otros requisitos.

A escala comunitaria, también puede que sea necesario aplicar políticas y prácticas de apoyo para poder movilizar los recursos locales en apoyo de las escuelas amigas de la infancia. Además, las políticas deben promover y apoyar los derechos de la infancia y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. En la esfera de los derechos, es preciso que la comunidad local aborde cuestiones tales como la nutrición, la salud, la prevención de la violencia y de la discriminación por motivos de género, de origen étnico o de clase social.



2.5.1 Descripción general de las tendencias

En diversos países de Europa Central y del Este y de la Comunidad de Estados Independientes se ha integrado el concepto de Educación Global en el enfoque de las escuelas amigas de la infancia, se ha dado carácter prioritario en algunos programas a las actividades preescolares, y se han utilizado los sistemas de información de la gestión de la educación basada en la comunidad para ubicar y llegar a niños desfavorecidos y excluidos. La Educación Global se promueve también en el Oriente Medio y África del Norte como método para mejorar la calidad e incorporar elementos fundamentales del modelo de escuelas amigas de la infancia, como los derechos del niño, la participación del niño en los procesos democráticos y el aprendizaje interactivo. El modelo de escuela comunitaria establecido como proyecto piloto en Egipto y ampliado a otros países incorpora los elementos más importantes de las escuelas amigas de la infancia, con especial hincapié en la igualdad entre los géneros, los procesos de enseñanza y la participación de la comunidad.

En la India, después del terremoto que se produjo en Gujarat, el concepto de escuelas amigas de la infancia se ha aplicado en las situaciones de emergencia como un marco para la reconstrucción y la restauración de la educación primaria. En el Afganistán se han utilizado las escuelas reabiertas para ofrecer una amplia escala de servicios, y el apoyo y la participación de la comunidad han sido fundamentales. Y en América Latina y el Caribe, donde una educación integrada de calidad para todos es un objetivo fundamental, el marco de escuelas amigas de la infancia se ha utilizado en varios países –Bolivia, Colombia, Guyana, Honduras y Nicaragua– aprovechando o asociándose a veces con iniciativas ya existentes, como las Escuelas Nuevas, que comenzaron en Colombia y se difundieron a otros países de la región.

En la región de Asia oriental y el Pacífico se ha promovido y aplicado el marco de escuelas amigas de la infancia desde que se introdujo por primera vez en los años 1990, con diversos resultados. En Indonesia, por ejemplo, la capacitación en lo que el país denomina Aprendizaje Activo, Alegre y Eficaz es una actividad importante. En Filipinas, las escuelas forman parte de un marco más amplio de familias, comunidades, provincias y el país en general, amigos de la infancia.

En África oriental y meridional hay normas nacionales para promover entornos educativos amigos de la infancia y sensibles en cuestiones de género en diversos países. Y las escuelas sanas, seguras y protectoras se consideran como un medio para apoyar a los niños y a las familias afectados por el VIH y el SIDA. En ambas regiones de África, las iniciativas amigas de la infancia y de las niñas están claramente vinculadas. En África occidental se han aplicado modelos de escuelas amigas de las niñas en Burkina Faso, Camerún, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Mauritania, Nigeria y Senegal, y se ha confeccionado un manual para las escuelas amigas de la infancia y amigas de las niñas.

2.5.2 Ejemplos específicos de los países

■ Malawi: Asociaciones intersectoriales para las escuelas amigas de la infancia

El modelo de escuelas amigas de la infancia de Malawi hace hincapié en la importancia de las asociaciones intersectoriales. UNICEF y el Programa Mundial de Alimentos trabajan en asociación con el Gobierno, las organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedad civil para impartir una educación primaria de calidad. La colaboración abarca la

capacitación de maestros sobre métodos amigos de la infancia, la alimentación en la escuela para los niños y las niñas que acuden a las escuelas primarias, y la distribución de raciones para llevar a casa destinadas a las niñas y a los huérfanos. Las escuelas reciben también mobiliario, materiales pedagógicos e instalaciones de agua y saneamiento, junto a servicios de capacitación para la vida práctica, eliminación de parásitos y administración de suplementos de micronutrientes.

■ **Nigeria: Elementos relacionados con el género en las escuelas amigas de la infancia en el marco de realidades diferentes**

La Iniciativa de Escuelas Amigas de la Infancia se inició en Nigeria en 2002, con el objetivo de establecer 600 escuelas amigas de la infancia en 2007. Las intervenciones iniciales se llevaron a cabo en los seis estados del norte, donde el nivel general de matriculación es el más bajo y las diferencias en materia de género las más elevadas. Aunque desde el principio la igualdad entre los géneros era una dimensión fundamental en el modelo de escuelas amigas de la infancia, se logró un mayor éxito en relación con la tasa general de matriculación en las escuelas amigas de la infancia que en la reducción de la diferencia de género. Desde 2002 hasta 2004, la Iniciativa para la Educación de las Niñas Africanas se centró en intervenciones para incorporar y mantener a las niñas en la escuela, abordando obstáculos estructurales a escala de políticas, entre ellos la escasez de maestras en las escuelas rurales del norte, donde son especialmente necesarias como modelos de conducta. Las lecciones obtenidas de la Iniciativa se ampliaron con la puesta en marcha de una Estrategia Nacional para Acelerar la Educación de las Niñas en Nigeria, el establecimiento de una estrategia común para apoyar la educación de las niñas y la iniciación de un Proyecto de Educación de las Niñas de 48 millones de dólares, una alianza entre el Gobierno de Nigeria, el Departamento del Reino Unido para el Desarrollo Internacional y UNICEF.

Las posibilidades de reducir la diferencia de género parecen haber mejorado, a medida que el Proyecto de Educación de las Niñas ha aprovechado el aumento en los fondos complementarios procedentes de los seis estados seleccionados. Sin embargo, todavía persisten graves motivos de preocupación sobre la calidad general de la escolarización en Nigeria, ya que cada vez se plantea más la cuestión “¿qué ocurre con los niños?” y se percibe un aumento en la diferencia de género en favor de las niñas en el sur. Para abordar este desequilibrio, en el sur se hace hincapié en la calidad general de la escolarización y en un enfoque más amplio del género. Los principios de las escuelas amigas de la infancia siguen formando el núcleo del programa de país de Nigeria y UNICEF, con un hincapié diferente en distintas zonas geográficas y culturales, acompañado de una estrategia diversificada de movilización de recursos para facilitar la ampliación de la Educación para Todos de calidad a escala nacional y de la educación de las niñas en el norte.

■ **Filipinas: Elementos múltiples de las escuelas amigas de la infancia**

Eficacia.

Las escuelas amigas de la infancia en Filipinas tienen por objetivo mejorar la eficacia de las escuelas por medio de actividades para el fomento de la capacidad, que faciliten que los maestros y los directores de las escuelas comprendan mejor el desarrollo del niño, algo fundamental para aplicar prácticas pedagógicas apropiadas y promocionar relaciones más significativas con los estudiantes y sus familias.

Protección.

Las escuelas amigas de la infancia han conseguido transformar las normas relacionadas con la disciplina en el aula, y en lugar de consentir el abuso verbal y físico, promueven una forma de disciplina que no está basada ni en los gritos ni en los golpes. También en el marco de las escuelas amigas de la infancia se estableció un protocolo escolar para detectar, informar y denunciar



casos de abuso, violencia y explotación. El Departamento de Educación aprobó estas medidas para todas las escuelas.

Participación de la comunidad.

Como una de sus tareas más importantes y como parte de uno de los elementos que la definen, una escuela amiga de la infancia establece asociaciones genuinas con las familias y las comunidades. Esto ha servido para concienciar sobre la importancia de la educación y generar una mayor comprensión sobre los límites a los que se enfrenta los directores y los maestros, con el resultado de una mejora en la relación entre la escuela y la comunidad. Las escuelas que tienen éxito en esta esfera se enorgullecen de ser verdaderamente escuelas de sus comunidades.

Inclusión.

Las escuelas amigas de la infancia tratan de llegar a los niños en situación de riesgo, y de prestarles asistencia por medio del Sistema de Localización de Estudiantes, que supervisa y localiza a cada uno de los niños. El sistema reúne información pertinente sobre el niño para establecer un perfil socioeconómico, académico, sanitario y alimentario que permita que el maestro conozca mejor al niño y comprenda sus puntos fuertes, así como sus problemas en materia de aprendizaje. También facilita que el maestro determine cuáles son los niños en situación de riesgo (analfabetos,

ausentes y posibles desertores escolares, niños y niñas que han sufrido abusos físicos y sexuales, estudiantes con discapacidades para el aprendizaje y problemas de atención) e intervenir de forma apropiada. En las ciudades, las escuelas amigas de la infancia colaboran con los consejos comunitarios para detectar a los niños que no acuden a la escuela, y reincorporarlos a la enseñanza.

■ **Mongolia: Apoyo a las políticas**

A fin de establecer y mantener entornos educativos amigos de la infancia, Mongolia adoptó una política nacional destinada a mejorar la calidad de la educación y la aplicación de los derechos de la infancia. La política ofrece apoyo a todas las partes interesadas, desde la escala nacional a la escala subnacional, y destaca el compromiso colectivo que los encargados de formular políticas, los gestores escolares, los maestros, los progenitores y las comunidades tienen con la infancia. El programa de capacitación de escuelas amigas de la infancia está integrado en los planes nacionales de los colegios nacionales de capacitación de maestros, así como los programas de capacitación de los maestros en el puesto de trabajo y los programas de educación a distancia. Además, los sistemas de seguimiento y gestión de la educación incluyen indicadores relativos a las escuelas amigas de la infancia.

2.5.3 Espacios amigos de la infancia en situaciones de emergencia y en etapas posteriores

Los espacios o entornos amigos de la infancia se han establecido como un enfoque basado en los derechos para garantizar los derechos del niño a la supervivencia, al desarrollo, a la participación y a la protección en las situaciones de crisis o inestabilidad. Esta iniciativa ofrece un enfoque integrado para promover la seguridad física y emocional, el desarrollo social y cognoscitivo, y el

bienestar en materia de salud y nutrición. A nivel operacional, las escuelas y entornos amigos de la infancia intentan integrar la salud primaria y fundamental, la educación primaria, la atención del niño y los servicios de desarrollo psicosocial en un entorno protector que esté al mismo tiempo centrado en la familia y basado en la comunidad. Los centros establecidos como parte de este enfoque ofrecen un espacio seguro y protector en el que los niños pueden llevar a cabo actividades de recreación y educación estructuradas y tienen acceso a servicios básicos de salud y nutrición. Los centros disponen de programas destinados a los niños en edad preescolar, los niños en edad de escolarización primaria, los jóvenes y los progenitores. Se han establecido normas mínimas para garantizar la disponibilidad de espacio y materiales suficientes.

Frente a un entorno mundial alterado por el cambio climático, la desertificación y la degradación de los recursos naturales, así como las situaciones de conflicto y la devastación que suponen, un restablecimiento rápido del aprendizaje en las situaciones de emergencia y las etapas posteriores es fundamental. Las intervenciones educativas tienen por objetivo establecer entornos seguros para el aprendizaje, la recreación y el apoyo psicosocial; desempeñar una función doble en la rehabilitación, es decir, el restablecimiento y la prevención de un sentimiento de normalidad y resolución en las vidas de los niños; y contribuir a establecer valores relacionados con la paz, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos. Los espacios seguros para el aprendizaje establecidos en situaciones de emergencia ofrecen también un lugar de reunión para los niños y sus familias, donde pueden aplicarse también otros servicios programáticos. Estos espacios pedagógicos tienen que convertirse en entornos protegidos en los que los alumnos y los maestros tengan la oportunidad de consolidar su capacidad de resistencia, solucionar sus problemas y participar en actividades de autoexpresión. Entre los elementos fundamentales de este enfoque hay que destacar el juego, los deportes, la

narración de cuentos y otras actividades recreativas. En varios países afectados por conflictos armados o desastres naturales se han establecido espacios y entornos amigos de la infancia. Iniciada por primera vez en Kosovo en 2000, la iniciativa de espacios amigos de la infancia ofreció servicios básicos a un gran número de niños y mujeres refugiados de Kosovo. En un lugar definido, que también sirvió como espacio para la protección de los niños y de sus cuidadores, se ofrecieron servicios psicosociales y de prevención de la salud de las madres y los niños, educación preescolar y primaria, y actividades recreativas. Desde entonces, el concepto se ha adaptado para responder a situaciones de emergencia en Angola, Colombia, El Salvador, Liberia, Timor-Leste, Turquía y la región del norte del Cáucaso.

■ **Albania:** La iniciativa de espacios y entornos amigos de la infancia se diseñó como una estrategia innovadora de servicios integrada y orientada hacia la comunidad, en respuesta al influjo de refugiados de Kosovo. Se llevó a cabo en instalaciones –normalmente tiendas de campaña– educativas, recreativas, sanitarias y psicosociales dirigidas por organizaciones no gubernamentales asociadas y profesionales de la infancia procedentes de la comunidad de refugiados. Las lecciones aprendidas han servido de base para el desarrollo de enfoques posteriores en otros contextos.

■ **Norte del Cáucaso:** Una evaluación del sistema educativo de la ciudad de Grozni reveló que, durante los conflictos de Chechenia, una tercera parte de los edificios escolares resultaron destruidos. Los niños asisten a clase en lugares alternativos, normalmente sin los materiales más básicos, y debido a la falta de electricidad y de calefacción, la situación de los niños en edad preescolar es incluso peor. El enfoque de escuelas y entornos amigos de la infancia integró el aprendizaje y la recreación activos con elementos relacionados con la protección de la infancia, los derechos infantiles, la concienciación sobre el peligro de las minas, actividades psicosociales y de

superación de traumas, y VIH y SIDA, temas que se abordaron tanto en las escuelas situadas en los campamentos como en las escuelas oficiales donde había una larga población de personas desplazadas. El enfoque contribuyó a reorientar la estrategia de educación en torno a las actividades de protección del niño, que a su vez impulsaron a las familias y las comunidades a superar la situación de emergencia y comenzar la reconstrucción. También se llevaron a cabo actividades especiales centradas en las poblaciones preescolares en centros bien organizados, con espacios y materiales de recreación en lugares cerrados y al aire libre.

■ **Gujarat:** Después del grave terremoto que sacudió a esta región en 2001, se llevó a cabo un importante esfuerzo para impulsar el regreso de los niños a la escuela lo más pronto posible, a fin de restablecer el aprendizaje y un cierto grado de normalidad en sus vidas. En este esfuerzo participaron numerosas partes interesadas, como por ejemplo organizaciones no gubernamentales que movilizaron a las comunidades para establecer escuelas en tiendas de campaña. La estrategia de espacios amigos de la infancia contribuyó a ofrecer un refugio para los niños y garantizó la posibilidad de que reanudaran sus actividades normales. Se establecieron 2.300 escuelas en refugios temporales, lo que facilitó el acceso de 400.000 niños y niñas procedentes de las 17 zonas más afectadas, evitando la pérdida del año académico. Además, las intervenciones psicosociales en las escuelas primarias tuvieron tanto éxito que el Gobierno decidió incluirlas como parte de la capacitación de los maestros antes de incorporarse a sus puestos. La reconstrucción escolar hizo hincapié en normas de seguridad e igualdad, con la mejora de la calidad como el principal objetivo.

2.5.4 Espacios de aprendizaje amigos de la infancia fuera de la escuela

La promoción de otros espacios, entornos y oportunidades de aprendizaje amigos de la infancia va más allá de una respuesta

durante situaciones de emergencia y de crisis. Estos esfuerzos deben ser una estrategia general para ampliar el derecho de todos los niños y los adolescentes a aprender y participar fuera del entorno educativo, aprovechando todas las oportunidades posibles de que dispongan. Es preciso considerar estos espacios o entornos como un “refuerzo decisivo” del proceso oficial de aprendizaje, al mismo tiempo que se amplían las oportunidades para fortalecer el fomento de nuevas aptitudes para la vida práctica e iniciativas de participación.

Otras oportunidades incluyen actividades deportivas y recreativas, periodismo (periódicos y radio), clases particulares, clubes de debate, educación sobre la salud, capacitación sobre destrezas laborales y actividades comunitarias. Estas actividades suelen llevarse a cabo después de la escuela, durante los periodos de vacaciones o como parte de iniciativas de fin de semana, y pueden ampliar la noción de espacios de aprendizaje amigos de la infancia.

2.5.5 Vínculos entre las escuelas amigas de la infancia y el desarrollo temprano del niño

Al aprovechar la perspectiva del ciclo vital y reconocer la importancia de los primeros años, los enfoques amigos de la infancia deben ampliarse a los años preescolares a fin de mejorar la amplitud, la igualdad y la calidad de las intervenciones tempranas. Esto a su vez contribuye a mejorar la preparación de los niños, su entrada en la escuela a la edad apropiada y una mejora en el rendimiento escolar. Además, los enfoques amigos de la infancia durante el periodo de desarrollo temprano del niño y en los primeros grados de la enseñanza primaria pueden facilitar la transición desde el hogar hasta la escuela, y contribuir a establecer vínculos entre la familia, los proveedores de servicios basados en la comunidad y los maestros y otros funcionarios escolares.

TABLA 2.1

AÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA	ESCUELAS Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE AMIGOS DE LA INFANCIA			
	Entorno del hogar	Entorno de la comunidad	Entorno educativo	Sistema/política
0-3	Cuidado (salud, nutrición, higiene, agua, saneamiento), estimulación interactiva, sensible en cuestiones de género; disponibilidad de materiales apropiados de recreación y lectura. Interiores sin humo.	Salud, higiene, nutrición, agua, saneamiento, servicios de bienestar social. Acceso a energía para cocinar, huertos comunitarios. Programas para progenitores.	Programas de niño a niño que enseñen a los alumnos cómo ocuparse de sus hermanos más pequeños y a jugar con ellos.	Sistema de servicios básicos y políticas que apoyen a las familias y comunidades.
3-5	Cuidado (salud, nutrición, higiene, agua, saneamiento), estimulación interactiva, sensible en cuestiones de género; disponibilidad de materiales apropiados de recreación y lectura. Interiores sin humo.	Centros de atención infantil de calidad basados en la comunidad. Aprendizaje temprano en entornos seguros, protectores, estimulantes. Acceso a la energía para cocinar, huertos comunitarios.	Apoyo a programas de aprendizaje temprano en la comunidad mediante la prestación de orientación, capacitación y criterios profesionales. Entorno seguro y saludable con acceso a agua, saneamiento, alimentos, energía.	Servicios básicos para promover y mantener centros de desarrollo temprano infantil basados en la comunidad.
5-6	Cuidado (salud, nutrición, higiene, agua, saneamiento), estimulación interactiva, sensible en cuestiones de género; disponibilidad de materiales apropiados de recreación y lectura. Interiores sin humo.	Oportunidades de aprendizaje en grupo seguras y protectoras basadas en centros. Prepara a los niños para la escolarización. Garantiza que los niños no tengan enfermedades, no estén desnutridos, ni sufran abuso ni explotación.	Apoya o proporciona espacios de aprendizaje en grupo. Colabora con la comunidad y los progenitores para crear centros de aprendizaje temprano de calidad. Entornos seguros y sanos con acceso a agua, saneamiento, alimentos y energía.	Establece y mantiene oportunidades de aprendizaje en grupo para que los niños comiencen la escuela preparados física, emocional y positivamente.
6-8	Cuidado (salud, nutrición, higiene, agua, saneamiento), estimulación interactiva, sensible en cuestiones de género. Alienta el aprendizaje; colabora con los maestros; participa en actividades escolares; disponibilidad de materiales apropiados de recreación y lectura. Libre de trabajo que impida a los niños asistir a la escuela. Interiores sin humo.	La proximidad ofrece una ruta segura hacia la escuela. Protector; garantiza que los niños están preparados física, emocional y cognoscitivamente para la escuela y que todos ellos asistan. Programas extraescolares para los niños en peligro de abandonar la escuela, de no rendir o de repetir. Incorpora a los niños en las actividades del medio ambiente.	Preparado para recibir al niño y resolver las necesidades individuales. Garantiza que el niño esté preparado física, emocional y cognoscitivamente para la escuela. Se asocia con los progenitores para preparar a los niños a fin de que la transición hacia la escuela sea llevadera. Planes de estudio, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades medioambientales pertinentes.	—

■ **Bangladesh:** Los habitantes de Chittagong Hill Tracts se encuentran entre los más desfavorecidos del país con respecto al acceso a las instalaciones de salud y educación. Por ello, se estableció un proyecto integrado de desarrollo infantil para proporcionarles oportunidades educativas. Se establecieron centros de enseñanza de varios cursos, denominados Centros Para (centros comunitarios) para atender a niños de 3 a 5 años de edad. Se escogió a mujeres de la comunidad y se las capacitó en procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el niño para que trabajaran en los centros, y se modificó un conjunto pedagógico existente para niños de 4 a 6 años de edad (aunque hay incluso niños más pequeños que acuden a los centros). Los Centros Para se utilizan también para ofrecer otros servicios a los niños. En ellos se difunden mensajes sobre saneamiento, higiene y desarrollo temprano infantil directamente a las familias, y se les asiste en la instalación de fuentes apropiadas de agua y en la construcción de letrinas sanitarias. Además, los Centros Para se

utilizan como lugares de divulgación para la vacunación y la distribución de vitamina A para los niños, servicios de salud para mujeres embarazadas y recién nacidos, e inscripción del nacimiento. La educación destinada a los cuidadores ofrece información sobre protección de la infancia e incluye mensajes sobre la creación de entornos seguros para los niños y sobre la igualdad en el cuidado de las niñas y de los niños.

Las actividades de desarrollo temprano del niño se pueden incorporar a los espacios amigos de la infancia durante las situaciones de emergencia a fin de apoyar el bienestar emocional y el potencial pedagógico del niño de corta edad durante los desastres naturales, las crisis humanitarias y las situaciones de transición. Entre los ejemplos de estas actividades cabe destacar el Afganistán, donde se distribuyeron juguetes a los jóvenes para actividades terapéuticas de recreación, y Liberia, donde los espacios amigos de la infancia sirven como punto de entrada para aplicar actividades de atención y desarrollo tempranos.



© UNICEF/2003/160

Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 3

Ubicación, diseño y construcción

ÍNDICE

CAPÍTULO 3

Ubicación, diseño y construcción

3.1 Introducción

- 3.1.1 Enfoque general y consideraciones fundamentales
- 3.1.2 Elementos básicos de una buena escuela
- 3.1.3 Otros elementos para una escuela amiga de la infancia

3.2 Pedagogía y diseño

- 3.2.1 Aulas
- 3.2.2 Instalaciones
- 3.2.3 Espacios exteriores

3.3 Ubicación de las escuelas o de los espacios de aprendizaje

- 3.3.1 Tamaño y ubicación de la escuela
- 3.3.2 Movilidad
- 3.3.3 Evaluación de los riesgos topográficos

3.4 Otros elementos de diseño

- 3.4.1 Agrupación
- 3.4.2 Viviendas
- 3.4.3 Ordenación del paisaje
- 3.4.4 Higiene, saneamiento, agua
- 3.4.5 Guarderías
- 3.4.6 Situaciones de emergencia

3.5 Factores que influyen en el diseño

- 3.5.1 Género
- 3.5.2 Acceso para los discapacitados
- 3.5.3 Clima
- 3.5.4 Costo de la infraestructura

3.6 Diseño con la participación de todos

- 3.6.1 Usuarios
- 3.6.2 Necesidades en materia de género
- 3.6.3 Asociados

3.7 Problemas que subsisten

- 3.7.1 Bajo costo
- 3.7.2 Equipo multidisciplinario
- 3.7.3 Provisión de terrenos para las escuelas
- 3.7.4 Las escuelas en los proyectos generales de mejora de la comunidad
- 3.7.5 Coordinación

CAPÍTULO 3

UBICACIÓN, DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN

Los proyectos de construcción ofrecen numerosas posibilidades para asumir funciones prominentes en el plan general: garantizar la participación de la comunidad en el proceso; garantizar la adhesión a los principios amigos de la infancia en el diseño y la construcción de edificios; y garantizar que los resultados finales contribuyan al logro de las metas en favor de la infancia y la mujer. [Los organismos educativos] que decidan participar en la construcción deben por tanto ir más allá de los meros aspectos relacionados con “los ladrillos y el cemento”, y también tener en cuenta los aspectos no físicos en la planificación. Entre éstos cabe destacar el mantenimiento y la utilización de las instalaciones, la calidad de los servicios, la forma en que se moviliza la comunidad, y el alcance y la naturaleza de la participación de la comunidad. Todos estos aspectos son elementos fundamentales para el éxito de los proyectos de construcción [que reciban asistencia de un organismo]. En resumen, la decisión de participar o no en una construcción es una decisión programática.

Extracto adaptado de la Nota de orientación sobre construcción (borrador), UNICEF, División de Programas, octubre de 2006

3.1 INTRODUCCIÓN

Las escuelas amigas de la infancia no son fantasmas arquitectónicos procedentes de un lugar extraño. Son escuelas con una serie de atributos que generalmente guardan relación con lo que se considera como una buena escuela en muchos países. Sin embargo, disponen de elementos adicionales que complementan y refuerzan los principios y las prácticas del enfoque de la enseñanza amiga de la infancia.

En este capítulo se examina la planificación y el diseño de nuevos espacios y entornos para las escuelas amigas de la infancia y en él se describen las normas de planificación de calidad para mejorar las escuelas existentes y las estructuras temporales que se utilizan como escuelas. Se centra en la ubicación, el diseño, la construcción, la operación

y el mantenimiento de nuevas escuelas amigas de la infancia y los importantes factores que conlleva la renovación y el ajuste de las escuelas existentes para convertirlas en amigas de la infancia. El enfoque se centra en el niño, que es el principal usuario de estos espacios y entornos pedagógicos, entendiendo siempre que la participación de la familia y la comunidad es fundamental para lograr los mejores resultados. A este respecto, los principales objetivos en la planificación de escuelas amigas de la infancia son:

- Atraer a estudiantes (aumentar el acceso);
- Mejorar las tasas de asistencia;
- Mejorar las tasas de permanencia y terminación;

- Mejorar el rendimiento escolar;
- Proporcionar entornos seguros, integradores y acogedores para todos los niños y niñas;
- Proporcionar entornos favorables para el aprendizaje, como por ejemplo acomodar a los niños con discapacidades físicas y mentales o de aprendizaje;
- Establecer un sentimiento de comunidad dentro de la escuela (espíritu institucional);
- Incorporar a los padres, las madres y la comunidad (apoyo y participación);
- Cultivar la armonía entre la escuela y la comunidad;
- Armonizar los edificios, los terrenos de la escuela y el entorno a medida que los niños se relacionan con ellos.

3.1.1 Enfoque general y consideraciones fundamentales

Una estructura dedicada al aprendizaje (escuela) y su entorno inmediato (los terrenos de la escuela) deben ofrecer unas normas mínimas básicas para alentar y facilitar los principales objetivos de una escuela amiga de la infancia. Éstos tienen mucho en común con cualquier escuela de calidad; por tanto, es preciso concebir la escuela amiga de la infancia como una mejora en relación a los elementos básicos de las buenas escuelas existentes. Una escuela amiga de la infancia debe responder también al contexto ecológico y cultural del lugar donde se encuentra. Un enfoque universal y generalizado no responde a las características únicas de un lugar y una cultura, y puede dar como resultado el alejamiento y la alienación de la comunidad.

La escuela es una primera etapa importante en el largo camino del niño hacia el desarrollo intelectual y psicosocial. Por tanto, interpretar la propia cultura y el medio ambiente en

el que vive el niño debe ser una prioridad en las consideraciones relacionadas con el diseño de una escuela amiga de la infancia. Esto contribuirá a reforzar la identidad del niño y a promover un sentimiento de pertenencia a un lugar y a un grupo.

Cuando la arquitectura es un reflejo de la comunidad, de la cultura, del entorno nacional y de la familia, las escuelas son mucho más que un almacén o una estructura material. Cuando se concibe y se establece una escuela en la que el niño ocupa un lugar central y recibe apoyo de la familia y la comunidad, las estructuras materiales se convierten en lugares interactivos para aprender y enseñar, lugares donde los maestros facilitan y gestionan el proceso pedagógico y los estudiantes aprenden y exploran nuevas posibilidades que se corresponden con sus habilidades y su potencial. La escuela se convierte en un sistema integrado y holístico que se retroalimenta de los elementos que lo rodean y le dan una identidad. Es esta dimensión la que promueve que la comunidad se sienta propietaria de las escuelas y da a las escuelas un sentimiento de pertenencia a las comunidades donde sirven. Esta dimensión es uno de los elementos más esenciales en el diseño de las escuelas amigas de la infancia.

Las escuelas deben estar ancladas en la realidad del lugar que ocupan en lo que atañe a la cultura, el medio ambiente y los vínculos con las familias y la comunidad. Pero si esto fuese todo, las escuelas serían lugares donde reinaría una mentalidad estrecha, contraria a un aprendizaje basado en la herencia total del conocimiento humano. Las escuelas no son simplemente un medio para aprender la realidad local; también abren las puertas al legado que se deriva de los esfuerzos y las posibilidades del ser humano.

La arquitectura de la escuela debe promover la armonía con la realidad local al mismo tiempo que incorpora lo

mejor de las influencias externas. Una escuela remota en una zona rural, por ejemplo, debe adaptarse a su entorno, pero también debe aprovechar innovaciones tales como las prácticas modernas de higiene, los juegos populares y los deportes, y la tecnología. De igual modo, una escuela puede reflejar la jerarquía de las autoridades locales y una cultura de respeto a los mayores, mientras que al mismo tiempo promueve valores tales como la participación de los niños en el proceso de su aprendizaje y la posibilidad de expresar su opinión como parte integrante de la escuela. La arquitectura de la escuela amiga de la infancia puede promover la armonía con el entorno local y una apertura hacia los beneficios de las influencias externas. Esto es un desafío importante en la arquitectura y el diseño de cualquier escuela de calidad, pero lo es especialmente en el caso de las escuelas amigas de la infancia.

3.1.2 Elementos básicos de una buena escuela

Las exigencias en materia de planificación y diseño que hacen que una escuela sea buena son la base sobre la que es posible añadir nuevos elementos a fin de transformarlas en escuelas amigas de la infancia. El desafío en muchos países va más allá de diseñar y construir simplemente nuevas escuelas que sean amigas de la infancia, y consiste más bien en renovar y transformar escuelas existentes en escuelas amigas de la infancia. El alcance de este último desafío depende de lo que ya exista y de si son realmente “buenas” escuelas. En la tabla 3.1 se resumen las normas básicas de planificación y diseño relacionadas con una buena escuela.

3.1.3 Otros elementos para una escuela amiga de la infancia

Las consideraciones teóricas y la experiencia práctica han generado nuevos elementos que marcan la diferencia entre

una “buena” escuela y una escuela “amiga de la infancia”. Muchas catástrofes graves han proporcionado la oportunidad de establecer nuevos sistemas escolares basados en los principios de escuelas amigas de la infancia a partir de las cenizas de antiguos sistemas escolares.

Por ejemplo, en Bam (Irán), la comunidad, las familias y los estudiantes trabajaron juntos en un proyecto de diseño escolar para “volver a construir mejor” después del terremoto de 2001. Ejemplos procedentes de países africanos revelan que se pusieron en práctica nuevos enfoques no solamente para diseñar escuelas, sino también para lograr una participación activa de la comunidad en la creación, diseño y construcción de escuelas amigas de la infancia ecológicamente racionales.

Las posibilidades de diseñar escuelas amigas de la infancia varían entre los diferentes países y zonas. En algunos casos se registra una amplia participación de los padres, las madres y la comunidad en todos los aspectos relacionados con la ubicación, el diseño, la construcción y el mantenimiento; la prioridad puede ser utilizar materiales de construcción locales y la capacidad de los artesanos comunitarios. En otros casos, la cuestión podría consistir en adaptarse a códigos sofisticados de construcción y normas sobre materiales, así como realizar una supervisión técnica de alto nivel de los contratistas. En todos los casos, la cuestión es aplicar los principios de las escuelas amigas de la infancia a fin de crear una institución de este tipo. (Véase la tabla 3.2.)

Hay tres elementos en el desarrollo infantil que son esenciales para el diseño de escuelas amigas de la infancia: seguridad, salud y nutrición. Es preciso abordar estos tres elementos de manera adecuada para que la escuela se convierta en un paisaje pedagógico integrador y holístico que ofrezca un entorno seguro, que facilite el aprendizaje y donde los niños puedan progresar.

TABLA 3.1: PLANIFICACIÓN BÁSICA Y NORMAS DE DISEÑO PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Estructura	El edificio tiene que ser estructuralmente estable, impermeable según las condiciones locales del medio ambiente, confortable desde el punto de vista climático, con salidas fáciles en caso de emergencia y bien integrado en el entorno y en el contexto cultural.
Oficinas administrativas	Un espacio separado para el personal docente y administrativo ofrece privacidad a los estudiantes y a los maestros y amplía al máximo la utilización del espacio del aula, al facilitar que el personal trabaje separado de los estudiantes. Se recomienda que las aulas y las oficinas administrativas estén cerca, para supervisar las actividades de los estudiantes y establecer una “seguridad por medio de la transparencia”.
Agua potable	Todos los estudiantes tienen que tener acceso a agua potable dentro de la escuela. Una infraestructura apropiada de cañerías facilita la distribución de agua potable. Si no es posible establecer esta estructura, es preciso abrir un pozo o una fuente en los terrenos escolares. Si resulta apropiado, se puede aumentar este abastecimiento mediante un sistema de recogida de agua de lluvia ubicado en el techo.
Instalaciones de higiene	Es preciso que haya un espacio separado con agua y jabón u otros materiales de limpieza para que los niños se laven las manos.
Retretes/ letrinas	Los niños y las niñas deben disponer de retretes o letrinas separados. La privacidad, la limpieza y la seguridad son elementos importantes cuando se planifica la ubicación y el diseño de las instalaciones.
Luz, aire, sol, polvo, resplandor, reflejo, humedad, ruido y olor	Es necesario que en las aulas haya una buena circulación del aire fresco para evitar el calor y la humedad excesivos. Para garantizar una luz natural adecuada, un 20% de la superficie del aula, como mínimo, debe estar dotada de ventanas. Se necesita electricidad u otro tipo de energía para la luz y para hacer funcionar los equipos. Es preciso que las aulas estén suficientemente protegidas de la luz natural directa, del resplandor (luz directa) y del reflejo (luz indirecta). Las escuelas no deben estar ubicadas cerca de lugares donde haya un ruido excesivo (tráfico, vías férreas, industrias, actividades del sector no estructurado) o una contaminación u olores excesivos (basureros, mataderos). Cuando esto no sea posible, es preciso utilizar medidas de diseño para minimizar las repercusiones de estos problemas.
Color	Los materiales y sus acabados deben tener los colores claros y naturales de los propios materiales, seleccionados en armonía con tonos naturales cálidos (rojos, naranjas, marrones, ocre y lino/caqui/hueso), según sean las preferencias locales y culturales. Por ejemplo, es posible acabar la madera utilizando un barniz claro para preservar la belleza y el calor del material. O se pueden utilizar tonos brillantes para los rincones de juego, los escritorios, los pasillos y los muebles. Los espacios para el aprendizaje deben ser claros y con un color suave, no lúgubres, grises u oscuros.
Energía (eléctrica o alternativa)	La escuela debe disponer de una fuente de energía para la luz, los equipos de comunicación (computadoras, radios, televisión) y otros electrodomésticos (refrigeradores, cocinas). También es posible integrar en el diseño de las escuelas fuentes alternativas de energía (solar, viento y biogás) cuando sea apropiado.
Disposiciones de seguridad	Los planes de prevención del fuego y evacuación de emergencia deben formar parte del proceso de diseño y del programa escolar. No se deben utilizar materiales combustibles con fines estructurales a menos de que reciban un tratamiento para resistir al fuego. Los materiales de construcción no deben tener materiales o elementos que puedan ser peligrosos para los niños. Cuando se acabe la construcción, los terrenos escolares deben estar libres de cualquier desperdicio líquido, sólido y gaseoso. Las escuelas no deben estar ubicadas cerca de lugares industriales o donde exista cualquier otro tipo de peligro.
Disposiciones de salud	Como mínimo, en las escuelas debe haber un botiquín de primeros auxilios o un armario con medicinas para emergencias y accidentes comunes. La proximidad de una clínica facilita que el personal sanitario visite la escuela periódicamente, y permite llevar a los niños a la clínica para que reciban tratamiento contra cualquier problema de salud. Esta proximidad se logra en muchos países en desarrollo agrupando las principales instalaciones de servicios sociales en el mismo lugar.
Biblioteca	Un elemento fundamental para las actividades de aprendizaje y enseñanza es que exista un espacio concreto donde estén disponibles libros y recursos pedagógicos en un entorno apropiado para la lectura. La biblioteca o centro de referencia tiene que estar ubicada estratégicamente en la escuela para que sea fácil acceder a ella, pero lejos de lugares ruidosos para que exista un cierto grado de silencio.
Ordenación del paisaje	Los terrenos de la escuela forman una unidad integrada y holística con los edificios escolares y sus usuarios, pero la planificación escolar convencional no les presta a menudo la debida importancia. Los árboles son fundamentales para filtrar el sol, el polvo y el ruido y para embellecer la escuela. Es preciso sembrar árboles, arbustos y flores locales en los terrenos escolares, junto con plantas comestibles para enseñar a los niños la producción y conservación de alimentos. Los árboles tienen también un efecto tranquilizador sobre el entorno pedagógico y sus usuarios. La planificación del paisaje escolar es una buena manera de involucrar a los niños en la realización de una escuela amiga de la infancia.

TABLA 3.2: ELEMENTOS FUNCIONALES ADICIONALES PARA UNA ESCUELA AMIGA DE LA INFANCIA

Espacios flexibles	Los espacios flexibles aumentan la participación de los niños en el aula y facilitan que los maestros dispongan de un entorno más dinámico para el aprendizaje y la enseñanza. Estos espacios ofrecen oportunidades para agrupar actividades, zonas para proyectos manuales y un fácil acceso a los espacios abiertos. Las aulas individuales u otras instalaciones que tienen un espacio al aire libre entre las estructuras proporcionan a los estudiantes la posibilidad de transitar por zonas abiertas cuando se dirigen a otras clases. Las aulas deben ser accesibles para todos los niños, y es preciso construir rampas y entradas amplias para los niños y niñas que tengan menos movilidad.
Biblioteca escolar y centro de referencia	En las escuelas amigas de la infancia, la biblioteca y el centro de referencia suelen tener alguna relación con la comunidad local. Cuando sea posible y de acuerdo con la práctica de la escuela, estas instalaciones deben estar ubicadas y diseñadas para que sean accesibles a la comunidad. En otros casos, es posible tener en cuenta a personas capacitadas y con conocimientos de la comunidad como fuente de aprendizaje sobre la cultura, la historia y las artesanías locales.
Baños	Los maestros tienen que disponer de instalaciones separadas para los hombres y las mujeres. Para los alumnos, el diseño de baños separados para niñas y niños dentro o cerca del aula es la solución más práctica y segura. También es posible diseñar y ubicar estas instalaciones para que den servicio a varias aulas a fin de proteger a los niños y niñas más pequeños.
Salones para relajarse cerca de las zonas de aprendizaje	En el jardín de infancia y los primeros grados de escuela elemental, los salones donde los niños se pueden relajar son apropiados en el diseño de escuelas amigas de la infancia. En general, materiales relacionados con el hogar cerca de los espacios para el aprendizaje ofrecen una atmósfera acogedora y alentadora para este grupo de edad.
Espacios individuales	Junto a los espacios flexibles para el aprendizaje de grupos grandes y pequeños (aprendizaje y trabajo en equipo basados en proyectos), también debe haber espacios para el aprendizaje individual, ya que cada uno de los niños tiene su propio estilo de aprender, y algunos necesitan espacio para estar solos cuando estudian o para reflexionar.
Espacios abiertos	Un acceso a espacios abiertos desde las aulas facilita que los niños estén en estrecho contacto con su entorno y que participen en actividades físicas. Los espacios abiertos pueden diseñarse como patios de recreo para practicar deportes, jardines y huertos escolares, terrazas o galerías para actividades pedagógicas al aire libre, espacios abiertos para representaciones, pasillos y patios amplios, emparrados, pérgolas, pabellones en sombra, hornacinas, amplios espacios interiores para jugar y patios cerrados. En las típicas escuelas amigas de la infancia, la comunidad puede utilizar algunos de estos espacios después del horario escolar para reuniones de la comunidad, encuentros locales y otras actividades.
Cocina	El espacio para la preparación de alimentos en la escuela debe disponer de equipos y muebles que garanticen que los alimentos se mantengan frescos y lejos de moscas y otros insectos que menoscaben la calidad de los productos.
Clínica	Donde haya un recinto estudiantil o una agrupación de servicios sociales, hacer que la escuela se encuentre cerca de una clínica ofrece a los estudiantes servicios generales de salud y facilitan la atención de los niños que necesitan una supervisión permanente de su salud. Un establecimiento sanitario de este tipo suele servir por lo general a toda la comunidad, ya sea después del período lectivo o proporcionando un acceso separado a los pacientes de la escuela y de la comunidad. Este vínculo básico ofrece una conexión entre la escuela, la comunidad y la familia en torno al bienestar del niño.
Protección	El elemento protector del diseño de una escuela amiga de la infancia tiene dos aspectos principales: <ul style="list-style-type: none"> • Para contrarrestar la intimidación y el abuso, los maestros y los progenitores deben recibir capacitación en estrategias e intervenciones de disciplina no violentas y basadas en el niño. Esto significa que no puede haber palizas, bastonazos ni cualquier otra forma humillante de castigo. Si se diseñan las aulas y otros espacios para que las actividades se puedan ver desde fuera es posible impedir el abuso infantil. • Según sea la ubicación y el entorno, el recinto y los límites de las escuelas pueden variar en forma y función. El objetivo es encontrar un equilibrio allí donde una verja pueda proporcionar protección a los niños contra los elementos externos (como el tráfico o los animales), pueda definir los límites para mantener a los niños dentro de la escuela y pueda servir también para separar una zona de jardines o de cultivo.

El aprendizaje es la razón misma de la escolarización, y todo aquello que facilite el aprendizaje debe formar el núcleo del diseño de una escuela. Este principio inherente da lugar a elementos fundamentales en el diseño de las escuelas. Por ejemplo, es obvio que un niño sano aprende mejor que un niño enfermo, y que los niños son especialmente vulnerables a las enfermedades en entornos hostiles. El diseño escolar debe incluir la protección de la salud, que facilita que los niños se encuentren en las mejores condiciones. Zonas designadas para lavarse las manos y botiquines de primeros auxilios, por ejemplo, son aspectos importantes de las escuelas amigas de la infancia.

El entorno escolar debe adaptarse a las etapas normales de desarrollo del niño. Los niños aprenden de forma diferente en distintas etapas de su desarrollo. Por ejemplo, los niños más pequeños no tienen las mismas aptitudes, conocimientos ni capacidades para aprender conceptos complejos como los niños de más edad. Las diferencias en materia de desarrollo son importantes no solamente en el diseño de las escuelas amigas de la infancia, sino también en la selección de los materiales de enseñanza y aprendizaje, la creación de espacios

para el aprendizaje y la enseñanza, y la selección del mobiliario escolar.

Hay muchos otros factores que influyen en el diseño físico de una escuela, como el entorno local y las condiciones climáticas, los materiales de construcción, el nivel y la disponibilidad de la capacidad humana local, los recursos y las prioridades. De la misma manera en que el modelo de escuelas amigas de la infancia no es un plan fijo a seguir, tampoco existe un plan de este tipo para el diseño de escuelas amigas de la infancia, pero hay directrices que ilustran cómo los principios amigos de la infancia contribuyen a generar normas de alta calidad en un abanico de circunstancias.

La experiencia con las escuelas amigas de la infancia sugiere que el tamaño de la escuela debe ser de un máximo de 60 a 75 alumnos en la etapa preescolar, de 200 a 400 en la escuela elemental, y de 600 a 800 en la escuela secundaria. Las investigaciones indican que, en comparación con las escuelas más grandes (de más de 2.000 alumnos), las escuelas pequeñas (de 100 a 150 alumnos) ofrecen a menudo mayores oportunidades para participar en actividades extraescolares y deportes, y para ejercer funciones de dirección, que



© UNICEF/NYHQ2005-1660/Mohan

son elementos fundamentales de una escuela amiga de la infancia.

Hay un amplio consenso en cuanto a que la mejora de las instalaciones escolares y una tecnología actualizada mejoran el aprendizaje, refuerzan la moral de los estudiantes y los maestros, aumentan la motivación, modernizan los métodos educativos (autoaprendizaje interactivo) y facilitan que los maestros se centren en facilitar el aprendizaje en lugar de confrontar los problemas que causan los sistemas no actualizados. Sin embargo, estas instalaciones y la tecnología moderna solamente pueden acarrear mejoras si también hay una enseñanza de calidad, una gestión eficaz y un entorno alentador para que los niños se involucren con esta tecnología. A este respecto, la experiencia con las escuelas amigas de la infancia ha destacado la importancia que tienen los edificios que alientan enfoques flexibles y participativos y facilitan una enseñanza innovadora y metodologías pedagógicas por medio de oportunidades múltiples para el aprendizaje, tanto en lugares cerrados como al aire libre.

3.2.1 Aulas

- **Tamaño y espacio:** Las aulas pueden ser de diferentes tamaños y servir para distintas funciones, y los alumnos pueden trasladarse de unas a otras para realizar tareas diferentes. En lugar de ser espacios con un único objetivo, pueden servir para diferentes actividades, como la lectura, la investigación, el trabajo en grupo y el arte. El acceso directo a los espacios abiertos desde el aula facilita que los niños puedan utilizar mejor los espacios al aire libre como recurso de aprendizaje, pero también debe haber uno o más espacios intermedios (por ejemplo, pasillos) que enlacen los espacios al aire libre con el entorno pedagógico del interior. De esta manera, existirá una gama de espacios pedagógicos que cambie gradualmente de carácter y habrá múltiples oportunidades para aprender.
- **Seguridad:** La transparencia en el diseño escolar, para que las personas puedan observar lo que ocurre dentro del aula y

de otras unidades escolares, puede servir para proteger a los niños contra el abuso por parte de maestros o estudiantes de más edad, especialmente después de la terminación de las clases. (Véase el capítulo 5.)

- **Mobiliario móvil:** En las escuelas amigas de la infancia, el mobiliario móvil sustituye a los bancos o los escritorios que suelen estar fijos en el suelo. El diseñador tiene que considerar el grupo de edad de los niños para que los estudiantes puedan sentarse cómodamente en las sillas y utilizar los escritorios. Cuando las sillas son móviles, los niños pueden trabajar solos o en grupos. Las sillas o las banquetas se pueden mover más fácilmente que los bancos.
- **Armarios para los niños:** Es necesario que dentro o cerca de la aula haya espacios para guardar los objetos de los proyectos, los materiales de arte, las bolsas y los abrigos. Los estudiantes tienen que disponer de zonas privadas con un candado para mantener sus pertenencias, incluso aunque sea un espacio muy reducido.
- **Normas nacionales e internacionales:** Es preciso que en las aulas haya pizarras y, en las clases inferiores, raíles a la altura de los niños para colgar el trabajo y los carteles de los estudiantes. La gama y el costo de estos materiales varían. Es mejor utilizar materiales locales y que la comunidad se encargue de su mantenimiento. Hay normas nacionales e internacionales que es preciso seguir. Una pizarra y un escritorio para el maestro frente a la clase hacen que el maestro sea el foco central como recurso para el aprendizaje. Si el maestro puede caminar por el aula, prestar asistencia a los grupos o a los estudiantes por separado, los niños participarán más activamente.

Antes de comenzar el diseño, es importante conocer las regulaciones existentes del país en materia de construcción. En algunos países, puede que el gobierno no disponga de regulaciones muy definidas, o que las regulaciones al uso no reflejen las normas actuales de calidad para la protección contra posibles desastres, como inundaciones, huracanes y terremotos,

o contra condiciones peligrosas o materiales y acabados tóxicos en la construcción. En ese caso, el planificador debería recomendar la adopción de normas internacionales para una serie de peligros concretos. A menudo, algunos países adoptan códigos de construcción ampliamente aceptados que puede que no se adapten a los códigos internacionales o que no se apliquen adecuadamente. El proyecto debe adoptar normas y prácticas sobre la marcha y garantizar la aplicación de los códigos.

Una escuela amiga de la infancia debe ser lo suficientemente innovadora como para ofrecer a los ministerios y a las comunidades una nueva oportunidad para mejorar la calidad de la educación. Pero las personas que realizan el trabajo se resisten a veces a las innovaciones en materia de espacio, forma y configuración, métodos de construcción y materiales de edificación. La resistencia puede provenir de los contratistas y los proveedores de materiales que no están familiarizados con una técnica o que no han trabajado previamente con el material, o podría originarse en el Ministerio de Educación, la jerarquía de la escuela o los organismos de inspección de la construcción.

Esta resistencia podría ser una cuestión especialmente grave si un desastre natural ha colapsado las escuelas del ministerio. Estas catástrofes pueden revelar que la junta escolar y los contratistas locales no cumplieron las precauciones apropiadas en materia de calidad, lo que constituiría un posible caso de fraude. En una atmósfera donde se da una tensión de este tipo, una publicidad negativa podría menoscabar la presentación de diseños innovadores a un ministerio y una industria de la construcción en dificultades.

Estas situaciones exigen presentaciones minuciosas y pacientes, así como establecer relaciones basadas en la confianza. Las innovaciones tienen que tener un valor tangible. Puede que, a fin de obtener la aprobación local (lo que constituye una primera medida crucial), sea necesario poner en marcha un modelo de amplia escala mediante el cual una institución

muy respetada ponga a prueba o certifique la calidad. Sin esta aprobación, es muy posible que se retrase la construcción debido a la desconfianza de la comunidad con respecto a la calidad y los riesgos. Estos retrasos pueden ser costosos, pueden dañar las relaciones con el contratista y dar una impresión negativa a los asociados en la financiación. Por esta razón, es preciso que, antes de aprobar los contratos y de que comience la construcción, se examinen y se aprueben el diseño arquitectónico final, los dibujos técnicos de trabajo y los detalles de la construcción, que incluyen todas las decisiones de innovación del diseño.

3.2.2 Instalaciones

- **Retretes, agua para lavarse las manos y agua potable:** Los alumnos y los maestros tienen que disponer de retretes separados por género y de agua para lavarse las manos y para beber. Los retretes escolares que ofrecen privacidad y facilitan la higiene menstrual (espacios para la higiene personal) deben estar en un lugar seguro y recibir un mantenimiento no discriminatorio. Es preciso proporcionar a las niñas adolescentes y a las maestras lugares de lavado con agua y privacidad suficiente como para lavar y secar las telas y los paños que se utilizan durante la menstruación. También resulta de ayuda disponer en la escuela de mecanismos para proporcionar o reemplazar telas, tampones o productos sanitarios para la menstruación.
- **Reciclaje de agua:** El agua que se utiliza para lavar las manos deben reciclarse y utilizarse para regar los huertos y los jardines. Los desechos humanos y animales se pueden utilizar en la producción de abono orgánico. Es importante que este tipo de soluciones se ajuste a las condiciones locales y que las comunidades las acepten.
- **Una zona higiénica para los vendedores de alimentos y para las cocinas escolares:** Los alimentos y la nutrición son elementos integrales de los programas educativos y, en muchos sentidos, tan importantes como la pedagogía escolar. Es preciso

planificar desde el principio la ubicación de una zona separada para establecer una cocina y un lugar donde almacenar los alimentos. Se debe desalentar la idea de traer comida o bebida de fuera del terreno escolar, ya que los alimentos procedentes del hogar o que se venden en quioscos o tiendas podrían no haber sido cocinados higiénicamente ni preservados según las normas aceptables de salud.

- **Almacenamiento de medicinas:** Debe asignarse un espacio separado para almacenar medicinas de manera apropiada. Puede que se necesite un espacio refrigerado en consonancia con el tipo de los medicamentos.
- **Clínica:** La oficina de un médico integrada en el plano de la escuela puede funcionar como clínica escolar y centro comunitario de salud. Como la situación nutricional, la salud del niño es fundamental en el proceso de aprendizaje.
- **Centro de tecnología de la información y librería:** Un centro de tecnología de la información debe estar dotado de computadoras, conexión de Internet y cualquier otra característica que permita a los estudiantes y a la comunidad beneficiarse del acceso a este servicio.
- **Laboratorio:** Un aula separada o una zona dentro del aula puede servir como laboratorio básico destinado al estudio de las ciencias naturales. Las zonas básicas para un grupo pequeño de ciencia (física, biología y química) de la escuela primaria elemental y superior y de la escuela secundaria deben incorporar elementos como un espacio para el maestro, un espacio de exhibición, carteles, una ducha de emergencia, un patio exterior para el estudio de la biología (plantas en tiestos, flores, animales), un espacio de almacenamiento para los materiales, un espacio de almacenamiento bien ventilado para los desechos tóxicos y ácidos, una sala de preparación para experimentos de laboratorio, y un espacio de limpieza con un lavabo y grifos del agua. El laboratorio necesita disponer de una ventilación natural adecuada y de pantallas para evitar el reflejo del sol.

3.2.3 Espacios exteriores

- **Espacio recreativo:** En teoría, todos los patios escolares deben disponer de suficiente espacio para practicar deportes que son populares localmente, juegos y actividades extraescolares (teatro, canto, baile) y para establecer jardines ecológicos, huertos y granjas o arboledas escolares. Los niños deben participar en la configuración de la zona de juegos, ya que comprenden lo que se necesita. Cuando los límites en el espacio hacen que sea imposible jugar deportes organizados, es importante tratar de encontrar espacios alternativos dentro de la comunidad. A menudo, el espacio disponible en el terreno escolar es limitado, y los administradores podrían verse obligados a aprovechar al máximo el espacio de las aulas en detrimento de los espacios abiertos, adecuados para que los niños jueguen. El diseñador y el equipo del proyecto tienen que mostrarse sensibles ante estas prioridades divergentes, al mismo tiempo que hacen hincapié en la importancia que tiene la recreación en el desempeño escolar en general. Hay veces en que la escuela amiga de la infancia sustituye aulas dañadas o destruidas. En estas circunstancias, el diseñador y el equipo del proyecto tienen que equilibrar la necesidad urgente de que los niños regresen a la escuela con la exigencia de eliminar los escombros y crear espacios para la recreación. Un presupuesto reducido para que la comunidad local elimine los desperdicios, limpie la tierra y ordene el paisaje puede generar amplios beneficios. La escuela no consiste solamente de edificios, sino también de terrenos escolares que durante gran parte del año son tan importantes para el aprendizaje como los propios edificios.
- **El terreno de la escuela y la producción de alimentos:** Se puede alentar a los niños a que ayuden a cultivar hortalizas y frutas, criar animales domésticos y peces, y a utilizar el terreno escolar para ayudarles a aprender métodos efectivos de producción y conservación de alimentos (preparando mermeladas, salsa picante de mango, etc.). Cuando

se escojan los productos que se van a cultivar, es importante establecer una experiencia culturalmente pertinente. La producción se debe realizar en estrecha consulta con la comunidad. Esto contribuirá a evitar la posibilidad de explotar a los niños en actividades de generación de ingresos para la escuela. Aparte de la posibilidad de producir alimentos, los arbustos, las plantas y los árboles locales en el terreno de la escuela ofrecen oportunidades para el aprendizaje y embellecen el entorno.

- **Vallado:** La planificación debe tener en cuenta la necesidad de poner vallas en torno a una escuela, así como el tipo de material. Por lo general, en las zonas rurales la escuela tiene que estar físicamente separada del resto de la comunidad a fin de establecer un espacio amigo de la infancia y mantener una diferencia entre ese espacio y el resto del entorno. Las vallas y las puertas son también importantes para proteger la propiedad durante las horas no lectivas. En el caso de los jardines de la escuela, las vallas protegen el jardín contra posibles robos y contra los animales molestos.
- **Un escenario al aire libre con múltiples funciones:** Cuando sea posible, un

escenario al aire libre puede servir como aula y como espacio de actuación para determinadas clases o actividades escolares. Un espacio de este tipo puede servir también como lugar de encuentro para las actividades escolares durante el horario no lectivo, ya que a menudo las escuelas son los únicos lugares donde la comunidad puede reunirse. Entre las actividades es posible destacar las ceremonias de graduación, la inauguración del año escolar y las fiestas importantes que los progenitores, los maestros y los estudiantes celebran en la escuela.

La mayoría de las escuelas y espacios amigos de la infancia se encuentran en entornos tropicales (templados y húmedos) o áridos (secos y calurosos). En estos casos es frecuente impartir la enseñanza en espacios abiertos, algo que debería incluirse en el diseño. Muchas veces hay varios meses durante el año escolar en que estudiar en el interior de las aulas es impracticable debido a la elevada humedad o al sofocante calor. Durante ese mismo año escolar, sin embargo, puede haber meses en que sea necesario utilizar las aulas interiores. En esos casos, el diseño debe incluir galerías o lugares cerrados que faciliten el movimiento del maestro y de los estudiantes desde los lugares interiores a los espacios abiertos.

3.3 UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS O DE LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

3.3.1 Tamaño y ubicación de la escuela

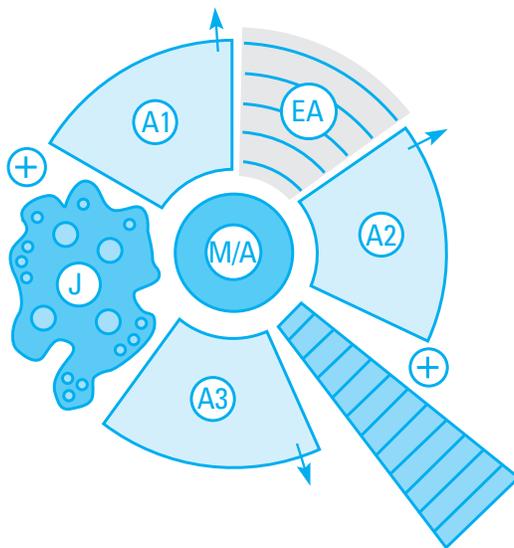
El tamaño de las escuelas, el lugar donde están situadas y su disposición influyen en el aprendizaje y en la manera en que los niños se relacionan mutuamente con los adultos y con la comunidad. Los estudios indican que los niños prefieren la variedad, la flexibilidad y la facilidad de mantenimiento en las escuelas y en los espacios de aprendizaje. Además, los niños han declarado a menudo una

preferencia por los espacios verdes que incluyen flores, arbustos y árboles, ya que estos últimos son un filtro del sol, del polvo y del ruido, al mismo tiempo que proyectan sombras bajo las cuales se puede comer o aprender al aire libre, y embellecen el ambiente. La planificación escolar tradicional pocas veces tiene en cuenta estas cuestiones en las fases de planificación y diseño de las escuelas.

Los terrenos escolares deben formar una parte integral del proceso de

aprendizaje. Los edificios no son simplemente refugios; también sirven como instrumentos para aprender y enseñar. El tamaño de cada escuela y la planificación y organización de los espacios y entornos dedicados al aprendizaje deben estar basados en necesidades físicas y educativas. Ante todo, los espacios deben estar bien definidos, bien proporcionados, adecuados para múltiples actividades pedagógicas e integrados con los espacios y entornos exteriores.

DIAGRAMA 1: DISPOSICIÓN ESPACIAL



A	Aula
M/A	Maestros/administración
+	Espacios intermedios
J	Jardín
EA	Escenario abierto

Las decisiones sobre la ubicación de las escuelas deben contar con la participación de los miembros de la comunidad, entre ellos los estudiantes, los maestros y los dirigentes comunitarios, junto a representantes del gobierno en materia de agua y saneamiento, salud, parques y recreación, y bienestar social. Los lugares deben proteger a los niños contra peligros para la seguridad, la salud y el medio ambiente, como las inundaciones, el ruido excesivo, malos

olores, polvo, basureros, depósitos de combustibles, industrias de pequeña y gran escala, tráfico, crimen y vandalismo. Una ubicación central promueve también un sentimiento de propiedad entre los niños y los miembros de la comunidad.



En teoría, la escuela debería estar a corta distancia de donde viven todos los alumnos. La utilización del transporte para acudir a la escuela aumenta los costos de la enseñanza y puede llevar a la exclusión de los niños más pobres. La distancia es también un importante factor en la asistencia de las niñas. En un esfuerzo encaminado a matricular a más niños y niñas, el gobierno de Uttar Pradesh, India, adoptó una distancia de 1,5 kilómetros como la norma para las escuelas en la planicie y de 1 kilómetro en las zonas montañosas. Un estudio realizado en Egipto (Lone, 1996) indicó que la matriculación de las niñas era de un 30% cuando las escuelas se encontraban a 3 o más kilómetros de las casas de los alumnos y de más de un 70% cuando se encontraban a 1 kilómetro del hogar.

La ubicación de las escuelas amigas de la infancia es importante para el funcionamiento seguro y apropiado de las instalaciones. La escuela debe estar ubicada donde la gente vive, ya sea en el poblado o en el asentamiento de donde proceden los alumnos, o cerca de estos lugares. Esto facilita la relación mutua entre el personal de la escuela, los alumnos y los progenitores, y ofrece

una mayor posibilidad de promover el trabajo en equipo. Las escuelas y espacios amigos de la infancia deben mostrar que la comunidad valora la enseñanza y el aprendizaje.

3.3.2 Movilidad

Las escuelas no tienen que ser estructuras permanentes. Pueden desplazarse con los niños en las comunidades móviles. Es posible diseñar nuevas escuelas que se pueden desmontar rápidamente y trasladar con las familias nómadas a nuevos lugares.

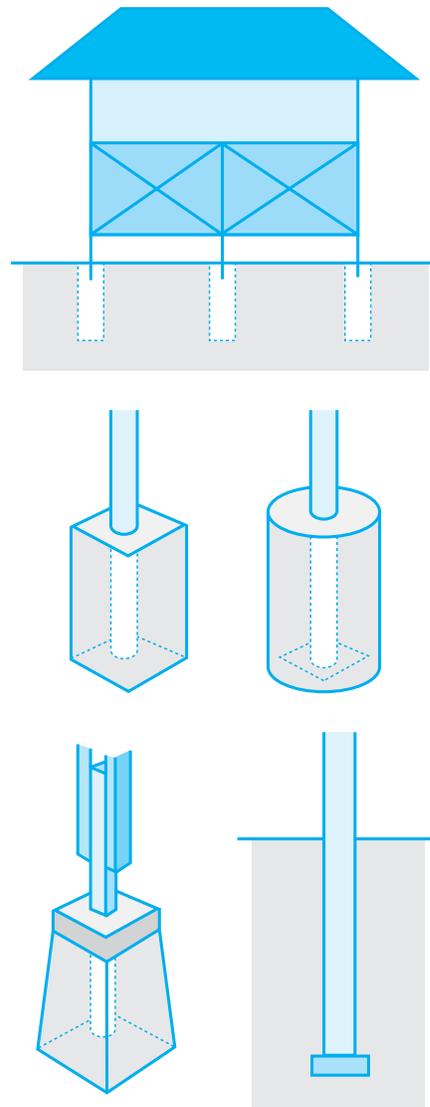
La revolución en las telecomunicaciones se ha difundido a escala mundial, y en los países con buen acceso a las telecomunicaciones se ha producido un rápido crecimiento de las comunidades de aprendizaje virtual. El aprendizaje a distancia y las escuelas y espacios cibernéticos ofrecen a los maestros y a los niños de las zonas remotas el acceso a recursos que antes no estaban disponibles. Por ejemplo, en Sierra Leona, los maestros utilizan Internet para solicitar a sus colegas internacionales materiales de evaluación.

3.3.3 Evaluación de los riesgos topográficos

Antes de seleccionar la ubicación es preciso evaluar minuciosamente las condiciones del terreno (como su capacidad de carga, el riesgo de corrimientos de tierra, la inclinación del terreno), los niveles de agua, la cantidad e intensidad de la pluviosidad y el impacto potencial de los vientos sobre las estructuras de la escuela. Un estudio completo de las condiciones microclimáticas (análisis bioclimático) es fundamental para comprender el medio ambiente y es también la base de un buen diseño tropical que tenga en cuenta la comunidad de los niños y de los maestros. También es preciso sopesar

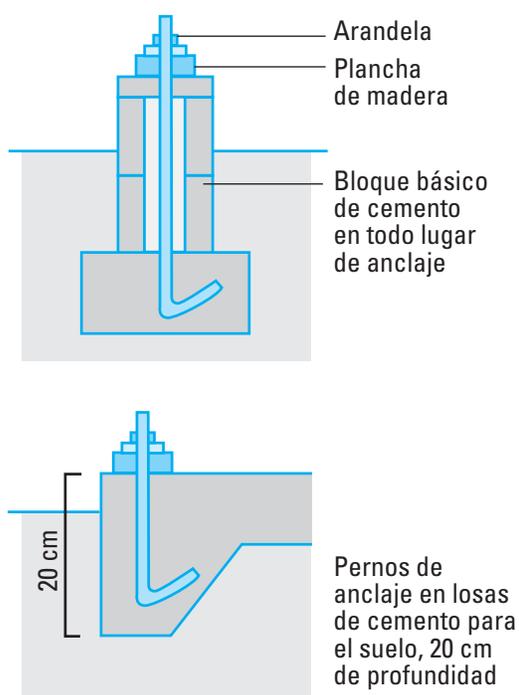
el diseño de estructuras antisísmicas en zonas proclives a los terremotos y un diseño a prueba de huracanes en zonas con vientos extremos, tsunamis y desastres naturales.

DIAGRAMA 2A: PROFUNDIDAD PARA UN POSTE DE MADERA



NOTA: Cuanto más blando sea el terreno, más profundamente se debe cavar el poste para que resista al viento y al movimiento.

DIAGRAMA 2B: DETALLES PARA LA ESTRUCTURA DE CEMENTO



ESCUELA MÓVIL EN NAMIBIA

La Norwegian Association of Namibia (NAMAS) dirige un programa educativo para la población seminómada himba del norte de Namibia. La escuela consiste de un centro administrativo y tres aulas móviles en tiendas de campaña. Las tiendas que se utilizaban al principio eran de mala calidad, demasiado oscuras y calurosas, y obstaculizaban la productividad de los estudiantes y los maestros. Además, los costos de mantenimiento eran elevados. NAMAS sustituyó las viejas tiendas con tiendas de campaña de Noruega compuestas de una armadura de aluminio altamente resistente y una cobertura para las paredes y el techo de poliéster que refleja el sol y el calor y tiene una duración de 25 años. La estructura era acogedora para los niños y para los maestros. Además, debido a que estas tiendas no tienen postes en el medio, pueden utilizarse como vivienda permanente. Aparte de esto, es posible transportar fácilmente el aula, ya que se tarda alrededor de 3,5 horas en montarla y una hora en desmantelarla.

3.4 OTROS ELEMENTOS DE DISEÑO

3.4.1 Agrupación

La agrupación de pequeños edificios en zonas de reunión puede crear eficazmente una sensación de variedad y legitimidad en los espacios de aprendizaje, donde las habitaciones pueden transformarse en espacios públicos y semiprivados o formar espacios para grupos o individuales.

maestros, ya que puede servir para aumentar el sentimiento de propiedad y de control social. Además, puede garantizar que el personal docente esté disponible en todo momento en los terrenos escolares, lo que es especialmente importante durante la temporada de lluvias, cuando numerosas carreteras están inaccesibles en muchas zonas.

3.4.2 Viviendas

En algunos entornos es posible ofrecer hogares para los maestros con una calidad, función y tamaño adecuados, según sean las políticas y los recursos. No se debe pasar por alto la importancia que tiene proporcionar vivienda a los

3.4.3 Ordenación del paisaje

De los numerosos costos que se derivan de la construcción de una escuela amiga de la infancia, la ordenación del paisaje se encuentra probablemente entre los más bajos, y sin embargo supone una de las mayores influencias

NORMAS UTILIZADAS EN EL PROYECTO SWASTHH¹, JHARKHAND (INDIA)

ELEMENTO	REGULACIÓN/NORMA
Vallado del recinto	El vallado del recinto debe abarcar la zona de la escuela y ser lo suficientemente firme como para evitar cualquier intrusión o amenaza (por ejemplo, del ganado).
Retrete	Dos retretes separados por género y dos urinarios por cada 250 niños.
Agua potable	Tres litros por niño al día.
Instalaciones para lavarse las manos	Una zona específica con agua y jabón. El reciclaje del agua debe formar parte del diseño general.
Zona de juegos	Una zona despejada y plana para jugar deportes que pueda acomodar por lo menos a una clase por sesión. Se recomienda distribuir materiales deportivos.
Jardines	Una zona concreta para plantas, frutas y legumbres. La cosecha se debe utilizar para la comida del mediodía. Los niños deben participar en el mantenimiento y el registro de las cosechas de hortalizas para promover un sentimiento de propiedad.
Eliminación de basura	Una zona concreta para eliminar la basura y un sistema de abono orgánico; se necesitan cubos y escobas. Los niños deben participar en la limpieza y mantenimiento de la obra.

¹ La sigla SWASTHH corresponde a School Water and Sanitation towards Health and Hygiene (Agua y saneamiento en la escuela para la salud y la higiene).

sobre la estética de la escuela. Aunque muchos expertos están de acuerdo en que una “buena” ordenación del paisaje tiene un gran valor, el diseño, la selección de plantas, la preparación de jardines y el mantenimiento no son tareas simples o sencillas. En la India, por ejemplo, la primera vez que se consultó a las

instituciones agrícolas locales para que dieran su opinión sobre el diseño fue durante el periodo de reconstrucción después de la situación de emergencia de Gujarat en 2001, y la comunidad participó mediante la selección de las semillas, la siembra y el mantenimiento. Por lo general, las semillas deben proceder de la localidad, y la comunidad debe conocerlas. Esta es otra oportunidad para reforzar el sentimiento de propiedad por parte de la comunidad. La ordenación creativa del paisaje representa un costo relativamente bajo pero tiene una importante repercusión sobre la apariencia final de una escuela amiga de la infancia.

3.4.4 Higiene, saneamiento, agua

Parece obvio que las instalaciones para los niños requieren dimensiones diferentes de las de los adultos. Sin embargo, para las escuelas se utilizan muy a menudo diseños del “tamaño de los adultos”, e incluso cuando se realizan adaptaciones, los cambios son por lo general mínimos. No se tienen en cuenta detalles importantes, y se suele soslayar que los niños tienen capacidades físicas diferentes que los adultos. En el diseño de las escuelas amigas de la infancia, la adaptación al tamaño de los niños de los asientos de los retretes, los urinarios, los grifos, los pomos de las puertas, las cerraduras y los pasamanos es fundamental. Igualmente importante es tener en cuenta las capacidades físicas y considerar el peso de las puertas y de las tapas de los retretes, así como la fuerza necesaria para abrir los grifos del agua. En las escuelas donde varían las edades de los alumnos, se recomienda construir instalaciones separadas para los niños más pequeños, los niños de mayor edad y los maestros. Cuando diferentes grupos de edad utilizan las mismas instalaciones, es preciso adoptar disposiciones especiales para facilitar que los niños más pequeños puedan utilizar las instalaciones, como un escalón frente al retrete o un asiento adicional con un agujero más pequeño.

Además, es preciso incorporar adaptaciones especiales para los alumnos discapacitados en el diseño y la ubicación de las instalaciones de agua y saneamiento. Muy a menudo, las necesidades de los niños con discapacidades se pasan por alto o simplemente se olvidan.

Cuando se aborden las cuestiones relacionadas con la higiene, el saneamiento y el agua, también es importante que las instalaciones sean accesibles, lo que alienta una conducta higiénica y reduce la propagación de enfermedades en la escuela. A menudo tener un comportamiento “higiénico” resulta tan complejo debido al diseño que muchos niños no consiguen practicar una buena higiene. Por tanto, las instalaciones de agua y saneamiento deben ser simples y fáciles de usar.

Es preciso calcular las necesidades en materia de construcción que garanticen una capacidad amplia y accesible de agua y saneamiento no sólo sobre la base del número total de estudiantes, sino también de otros factores, como el horario escolar, la proporción de niñas con respecto a niños, el crecimiento proyectado de la población escolar y otras cuestiones. Por ejemplo, en los centros para la primera infancia y las escuelas primarias inferiores (hasta los 8 o los 9 años) es posible que los niños y las niñas compartan los retretes.

Una iluminación y ventilación naturales de los retretes es importante para mantener la limpieza y eliminar los malos olores. Debe haber luz suficiente para comprobar si el retrete está limpio; por tanto, se recomienda la utilización de luz natural en combinación con colores claros en el interior. Para garantizar una ventilación apropiada, por lo menos se necesitan dos aperturas. Los niños más pequeños se sienten cómodos con las pequeñas aperturas a nivel de los ojos. Una apertura en la puerta permite al maestro descorrer el cerrojo desde fuera si un niño se queda accidentalmente encerrado.

Encontrar la ubicación adecuada exige considerar diferentes *aspectos prácticos, ecológicos y culturales*. En algunos países islámicos, por ejemplo, no se debe observar a una mujer cuando entra en un retrete. Al mismo tiempo, las mujeres jóvenes tienen miedo de que las acosen o las asalten en zonas aisladas. Esto requiere equilibrar las diferentes consideraciones, establecer prioridades y practicar una toma de decisiones participativa. El diseño puede resultar difícil cuando estos aspectos entran en conflicto y los distintos usuarios tienen prioridades diferentes. Existe incluso el peligro de que una instalación bien diseñada no se utilice debido a que su ubicación no se ha escogido adecuadamente.

3.4.5 Guarderías

Un elemento fundamental para establecer una continuidad entre las escuelas amigas de la infancia y las comunidades locales es el de vincular el cuidado de los niños más pequeños que todavía no están escolarizados con estas escuelas. Cuando las guarderías están ubicadas dentro o cerca de la escuela, los niños mayores que asisten a la escuela pueden dejar a sus hermanos o hermanas más pequeños en el centro. Esto facilita que los hermanos o hermanas mayores asistan a la escuela, y garantiza que los niños más pequeños no tengan que acudir a las aulas de primer año donde ya hay demasiados alumnos. En las situaciones de emergencia, estos centros pueden proporcionar a los padres, las madres y los hermanos mayores la oportunidad de participar en actividades que no tengan que ver con la crisis, reduciendo así su depresión y su angustia. Debido a que los niños más pequeños proporcionan momentos de placer y de alegría que permiten recuperar un sentimiento de normalidad, son una fuente de curación para muchas familias.

Entre los elementos esenciales para establecer guarderías cabe destacar:

Instalaciones separadas: Las guarderías no tienen por qué ser edificios oficiales, pero deben establecerse en espacios dedicados y protegidos. Tienen que tener mucha luz y aire, y deben incluir retretes de pequeño tamaño, un espacio para cocinar y un lugar de almacenamiento de suministros y materiales. Tienen que estar libres de objetos peligrosos y protegidos contra los elementos.

Cuidadores sobre la base de la proporción y la edad: Para mantener a los niños seguros e involucrados en actividades apropiadas para su edad es necesario ejercer una labor de supervisión. La proporción de niños con respecto al cuidador depende de su edad, de la institución y de los recursos del país. Sin embargo, no debe haber más de 20 niños por cuidador en la escala de 4 a 6 años, 10 por cuidador para los niños de 2 a 3 años de edad y 4 por cuidador para los bebés.

Espacio: Una guardería tiene que ser lo suficientemente amplia como para que cada niño tenga espacio para moverse y explorar. Los niños en este grupo de edad no tienen que estar sentados en sillas, sino que pueden sentarse sobre alfombras con materiales para aprender y espacio para jugar por su cuenta o en grupos pequeños. Un entorno pedagógico para la primera infancia requiere una combinación de actividades dirigidas por los maestros y dirigidas por los niños.

Las investigaciones han demostrado que las guarderías no son escuelas elementales reducidas o simplemente espacios abiertos para jugar. Las guarderías deben incorporar elementos específicos en su diseño para lograr un desarrollo y un entorno pedagógico sanos y agradables. Por ejemplo, los centros deben considerar que cada niño tenga un espacio de 4,5 a 5,5 metros cuadrados, con un mínimo de 3,8 metros cuadrados por niño. Un aula amplia mejora la flexibilidad de los programas, ofrece espacio para que los niños puedan participar en

juegos tranquilos y activos, y reduce el comportamiento agresivo.

Las aulas tienen que estar diferenciadas espacialmente. Las zonas de actividad pueden separarse con objetos físicos, como particiones móviles, estanterías abiertas, armarios y plantas; o por medio de signos visuales, como diferentes materiales para el suelo, texturas en las paredes o colores; o mediante cambios en las luces o en la altura del techo o del suelo. Estos límites separados y bien definidos promueven la integración social, alientan la exploración e impiden la interrupción del juego. En general, el aula debe tener por lo menos 4 zonas distintas de actividad:

- **Zona dedicada a la capacidad motriz.** Los niños pequeños y los niños en edad preescolar necesitan un espacio donde poder danzar, escalar, saltar y mover objetos a su alrededor. La zona debe ser lo suficientemente amplia como para acomodar estructuras, como un tobogán o un túnel, y lo suficientemente abierta como para que quepan juguetes en los que montarse y carritos para llevar objetos.
- **Zona dedicada a las representaciones teatrales.** Las representaciones y la imaginación son importantes para los niños en edad preescolar. Ofrecer objetos como utensilios de cocina, muebles de salón o una zona para teatro estimula estas representaciones. Aunque la zona para estas actividades debe estar cerca de la zona dedicada a la capacidad motriz, a fin de facilitar el movimiento entre las dos, tiene que haber una división clara y visible entre los espacios para promover una sensación de semiprivacidad.
- **Zona de arte y artesanía.** Esta es la zona "húmeda" del salón, donde los niños pueden experimentar con harina, agua, pintura, pasta y otros materiales que ensucian. La zona de arte y artesanía debe estar cerca de una fuente de agua, como un lavabo y un grifo de cuello de cisne, y el suelo debe ser fácil de limpiar. También es importante una buena iluminación.

- **Zona tranquila.** Los niños de corta edad necesitan espacio personal que facilite su interacción con un cuidador adulto y le sirva de zona donde jugar individualmente, mirar libros o simplemente descansar. La zona tranquila debe tener una alfombra o una moqueta, sillas confortables y almohadas, una librería baja para los libros y los juguetes de peluche, y un espacio (donde los niños no puedan alcanzar) para objetos como plantas o un acuario.

Seguridad: En el caso de los niños más pequeños, la seguridad es una importante preocupación. Un grupo que incluya a niños de más edad (de 6 años y más) tiene que estar cuidadosamente gestionado, ya que los niños más pequeños podrían quedar eclipsados y no participar. Los maestros y los cuidadores deben asegurarse de que los niños no puedan jugar con objetos afilados, que no haya lugares peligrosos cerca y que no haya productos contaminantes en la zona. Los alimentos tienen que servirse directamente después de cocinarlos, y no mantenerlos por un periodo largo de tiempo.

3.4.6 Situaciones de emergencia

En el pasado, UNICEF construyó escuelas o promovió diseños de escuelas en zonas proclives a situaciones de emergencia que no siempre resistían calamidades: a menudo, las escuelas se derrumbaron después de terremotos o inundaciones, y las que quedaron en pie no sirvieron para proporcionar un refugio adecuado. UNICEF promueve ahora una gama de diseños innovadores basados en el concepto de “reducción del riesgo de desastre” para entornos amigos de la infancia, al mismo tiempo que se respetan las costumbres y prácticas existentes. En Filipinas, por ejemplo, el diseño y los materiales de construcción de las escuelas reconstruidas después de los tifones son ahora más duraderos. Estas escuelas han sido también diseñadas para proporcionar refugio temporal a los adultos en una situación de emergencia, al mismo tiempo

que permiten mantener las actividades escolares en determinados momentos del día.

Aunque las comunidades o los gobiernos locales podrían rechazar una innovación radical, una adhesión rígida a los diseños existentes que ya no funcionan es contraproducente para crear escuelas que puedan resistir una situación de emergencia. Debido a que los aportes de UNICEF forman una parte reducida en general de las actividades de rehabilitación y reconstrucción, el organismo debe tratar de ofrecer diseños prácticos, viables e innovadores para los establecimientos educativos que los gobiernos y las comunidades deseen adoptar a escala nacional.

Escuelas como refugios de emergencia:

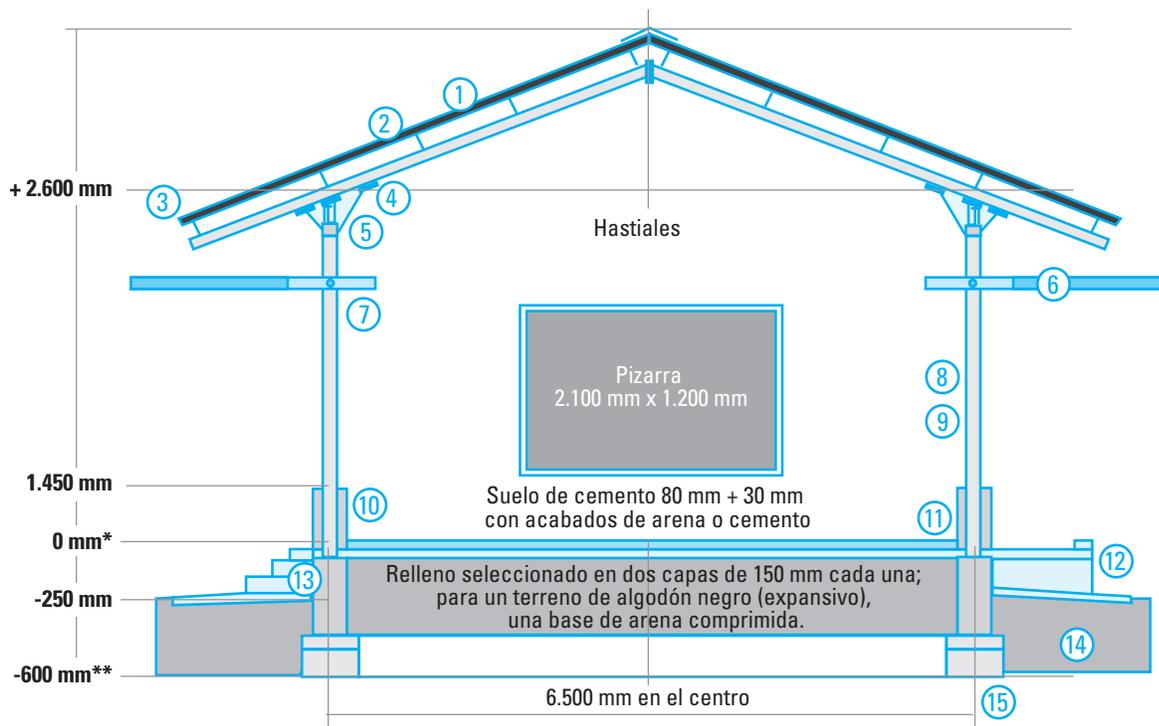
Hay veces en que las escuelas amigas de la infancia deben ir más allá de la educación y funcionar como refugios o lugares de reunión durante las situaciones de emergencia. Esto se da especialmente en los lugares proclives a sufrir huracanes, terremotos e inundaciones. Las escuelas son a menudo los edificios más firmes de la comunidad y pueden ser diseñadas para realizar diversas funciones, y servir como refugios y aulas al mismo tiempo. Es fundamental comprender la importancia que tiene *establecer una serie mínima de normas para las escuelas*, especialmente cuando la principal función educativa puede sufrir los efectos de otros acontecimientos y situaciones.

El modelo de función dual puede reducir el tiempo en que los niños están obligados a no asistir a la escuela. Cuando sus aulas se utilizan como refugios, muchos niños pasan meses, e incluso años, sin acudir a la escuela. Independientemente de si existe una situación de emergencia, todos los diseños deben tener en cuenta el perfil específico de situación de emergencia de un local determinado. Algunos lugares son proclives a inundaciones, otros susceptibles a la sequía, a los terremotos o a los huracanes; hay otros donde desde hace tiempo se da un conflicto civil o

militar. En muchos lugares los riesgos son múltiples, y un diseño que resulte adecuado para algunas condiciones puede ser desastroso en el caso de otras, como por ejemplo utilizar materiales ligeros prefabricados para prevenir los terremotos en una zona de fuertes vientos. Durante el proceso destinado a definir el perfil de riesgo, es importante determinar estas condiciones, de tal manera que los arquitectos, los

proveedores y los contratistas puedan evaluarlas plena y objetivamente. Si el perfil de riesgo es especialmente elevado, entonces los diseños tienen que ser evaluados independientemente para que cumplan con el perfil. En el caso de una reconstrucción después de una emergencia, instituciones independientes y calificadas deben examinar los diseños de construcción para confirmar su seguridad. Estas evaluaciones están

DIAGRAMA 3: CORTE TRANSVERSAL TÍPICO DE UN AULA



CLAVE:	1. Chapas y caballete de acero corrugado galvanizados, calibre 28,0	10. Banca en bloque estabilizada o ladrillo refractario con la parte superior de madera, hasta 450 mm
	2. Armadura con IPE 140 (con una inclinación de 22 grados) con correas de vigas en Z	11. Travesaño, UPE 140
	3. Alero, 900 mm	12. Rampa
	4. La armadura y la columna están sujetas con pernos 12M	13. Barrera antitermitas
	5. Plancha de la pared, UPE 140	14. Amplios cimientos con mezcla de mortero 1:4, o bloque de tierra estabilizado hasta 250 mm por encima del terreno
	6. Ventanas de acero con persianas, 2.020x2.020 mm (incluido el marco), que giran a 300 mm desde la parte superior	15. Desagüe, baldosa de cemento, 600x600x50 mm, con grava, 1.200 mm de ancho, 300 mm de largo
	7. Lucerna, 600x1.900 mm, proporciona luz cuando las persianas están cerradas	
	8. Tubería de acero, 20 mm	* Suelo acabado
	9. Columna, tubería de acero de 125 mm o viga IPE 140 anclada a los cimientos	** La profundidad de los cimientos depende de la dureza del suelo

disponibles en numerosas universidades de ingeniería. Cumplir con el perfil de riesgo es un importante punto de referencia con respecto al gobierno y a las comunidades locales, y sirve para garantizar que la escuela amiga de la infancia resista los peligros que afronta.

Recintos estudiantiles y complejos

habitacionales: La necesidad de disponer de servicios sofisticados e integrados para los niños en las situaciones de emergencia ha dado lugar a una nueva manera de pensar acerca de la seguridad, la escolarización e incluso la vivienda. Unos diseños innovadores, construidos a menudo sobre la base de los conocimientos y aptitudes locales, sitúan los servicios para los niños en el centro mismo de la comunidad, con círculos protectores.

En Malawi, por ejemplo, los graves problemas creados por el VIH y el SIDA exigen soluciones innovadoras. De este modo, las escuelas y los espacios recreativos se construyeron en el

mismo complejo junto a los servicios médicos, y las viviendas para los maestros y los huérfanos con VIH o SIDA se construyeron cerca de los recintos estudiantiles. Al lado se prepararon huertos y se plantaron árboles. En el modelo de residencia estudiantil, el perímetro está abierto. Los espacios están diseñados para que sean muy visibles, a fin de que los miembros de la comunidad puedan responsabilizarse de su seguridad mutua. Los límites del recinto estudiantil se protegen aún más mediante una valla y un guarda.

El objetivo central de que los niños vuelvan a realizar tareas normales, como el estudio, alienta también a los adultos a superar las tragedias del momento y dedicarse a la protección de sus hijos. Hay una necesidad urgente de integrar las labores de preparación para casos de emergencia del gobierno con las políticas infantiles. Por ejemplo, los espacios educativos seguros amigos de la infancia pueden transformarse en escuelas y comunidades amigas de la infancia. Los

MALAWI: UNA ESCUELA PERMANENTE EN MPHUNGA

Las escuelas de Malawi están por lo general construidas con ladrillos cocidos localmente, chapas corrugadas y vigas de madera que apoyan los techos de chapa corrugada. Este tipo de construcción conlleva problemas ecológicos. La tecnología que se utiliza para cocer los ladrillos es primitiva y produce un consumo excesivo de madera, lo cual aumenta la deforestación. Las termitas dañan las vigas de los techos, incluso cuando se les aplica un tratamiento. En las aulas hace un calor excesivo, con temperaturas que alcanzan los 40 °C. No funcionan ni como espacios de aprendizaje para los niños ni como lugares de trabajo para los maestros. La calidad de la educación se deteriora.

UNICEF, en colaboración con autoridades de Noruega, escogió una tecnología innovadora basada en el uso de una estructura de aluminio muy resistente como construcción de carga para techos y paredes. Para los techos de paja se utilizó la hierba local, y las paredes están construidas a base de bloques de barro reforzado con cemento. Una combinación de este tipo, con materiales tradicionales y modernos, dio origen a establecimientos educativos que funcionan bien y respetan al mismo tiempo la tradición de Malawi en materia de construcción. Se construyeron nueve aulas, nueve viviendas para maestros, una clínica de salud, una oficina médica y un centro de pruebas de detección voluntarias, cocinas para la alimentación escolar, así como letrinas y puntos de agua. La construcción de una unidad de 50 metros cuadrados cuesta alrededor de 4.700 dólares. El proyecto dio origen a una escuela amiga de la infancia fresca, bien ventilada y apropiadamente iluminada.

centros de atención en la primera infancia y las guarderías pueden establecerse en el mismo terreno de la escuela amiga de la infancia. Los espacios educativos seguros pueden reducir el costo de proporcionar a la próxima generación el acceso a los conocimientos y las actitudes pertinentes.

Durante el último decenio, las alianzas locales e internacionales durante las situaciones de emergencia han hecho progresar la estrategia amiga de la infancia. Sobre el soporte de un enfoque basado en los derechos humanos que afirma el valor individual de las vidas de los niños, el enfoque amigo de la infancia amplía las redes de apoyo y los recursos existentes para los niños, familias, vecinos, gobiernos y donantes. Otorga un gran valor a la cualidad de las relaciones en estas redes sociales.

Los profesionales de las situaciones de emergencia y la educación han aprendido que el recurso más importante para la protección de los niños y de la infraestructura humana de una nación es el compromiso que los adultos aportan al proceso. Los padres y las madres que viven en campamentos de reasentamiento son a menudo los primeros en iniciar sus propias escuelas y espacios de aprendizaje a fin de contribuir a restablecer un sentimiento de normalidad, antes incluso de la llegada de la asistencia del gobierno o de la comunidad internacional. Las organizaciones de asistencia y los gobiernos pueden trabajar a menudo más rápida y eficazmente si se basan en los conocimientos y relaciones locales, en lugar de importar programas más genéricos concebidos a escala internacional.

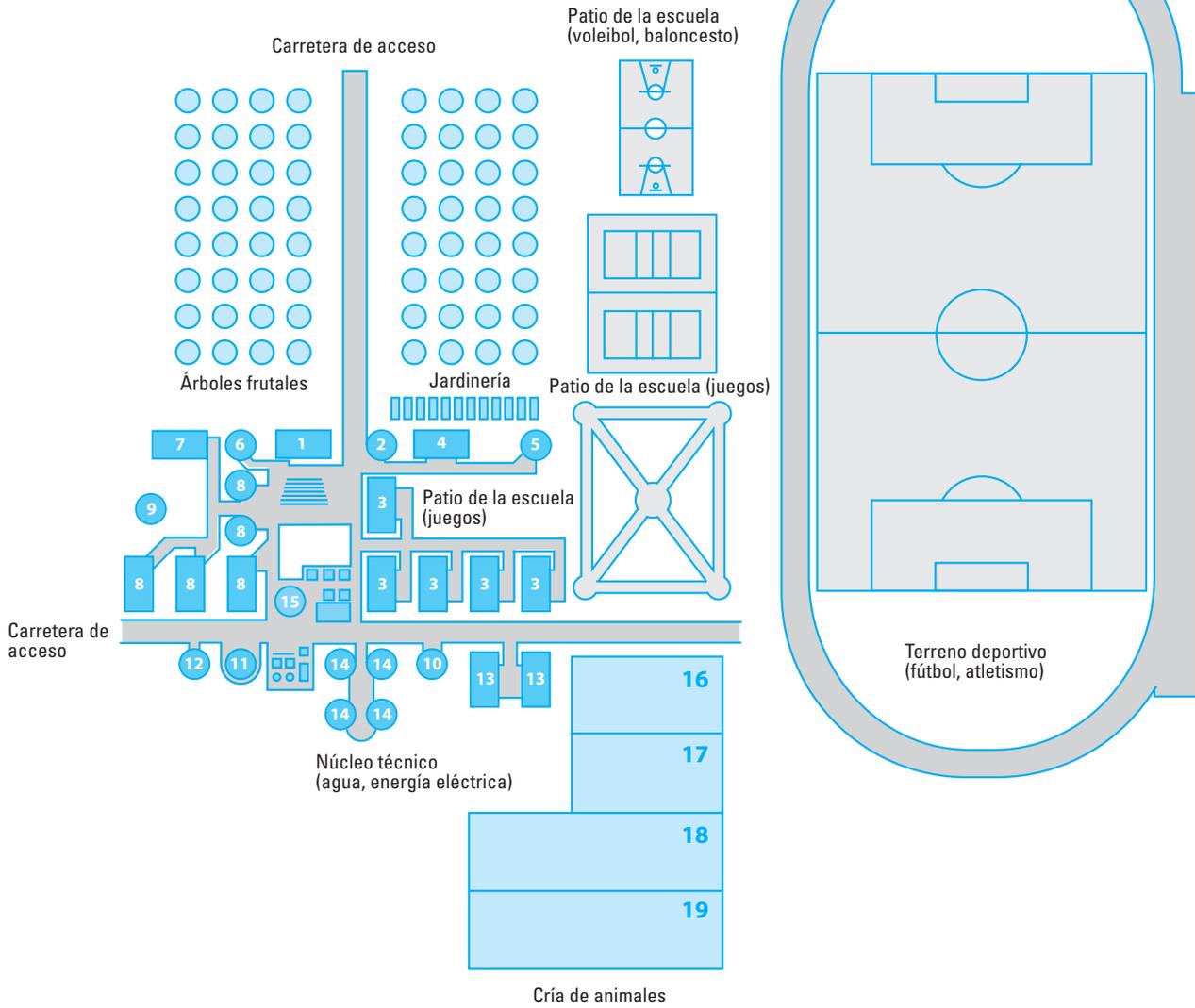
ZAMBIA: ESCUELA EDUSPORT

El centro Kicking AIDS Out (KAO), ubicado en un distrito rural al norte de Lusaka, fue establecido en junio de 2005 por la Fundación EduSport, una organización no gubernamental de Zambia. La Fundación EduSport promueve la educación a través del deporte, especialmente el fútbol, como una herramienta por medio de la cual las actividades físicas, la información y la educación pueden contribuir a la prevención del VIH y del SIDA, especialmente entre los niños y los jóvenes de las zonas rurales.

La primera etapa del centro KAO consiste en cuatro aulas y una vivienda para maestros, cuya superficie es de 220 metros cuadrados. El centro proporciona educación, dormitorios para huérfanos sin parientes, gestión, servicios de salud con un centro de detección de pruebas voluntarias, agua y saneamiento, y almacenamiento de alimentos y medicinas. Este enfoque innovador se centra en la producción de alimentos y en la formación profesional destinada a proporcionar no solamente nutrición para los estudiantes, sino también una fuente de ingresos para cubrir los costos operativos. El terreno para practicar deportes es una parte importante del proyecto. La Fundación EduSport planea establecer 10 centros similares en todo el país.

La comunidad local participó en el proyecto y fue responsable de ejecutar la primera etapa. La construcción llevó alrededor de cuatro semanas. Se utilizaron materiales locales, como hierba para los techos y bloques de barro para las paredes. Las estructuras de carga para las paredes y los techos son de aluminio; los suelos son de losas de cemento. El costo de la construcción de un aula (50 metros cuadrados) fue de 4.700 dólares. El centro, que se desarrollará en etapas y de conformidad con la financiación, es un modelo de escuela amiga de la infancia que ofrece atención segura a los huérfanos. La comunidad será responsable de operar el centro con el apoyo de la Fundación EduSport.

**DIAGRAMA 4: KICKING AIDS OUT —
CENTRO EDUSPORT EN ZAMBIA**



- CLAVE:**
- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Administración | 10. Casa del personal |
| 2. Servicio técnico de los guardias de seguridad | 11. Saneamiento (personal) |
| 3. Aulas | 12. Depósito de medicinas |
| 4. Formación profesional | 13. Depósito de alimentos |
| 5. Vivienda de los maestros | 14. Saneamiento (estudiantes) |
| 6. Pruebas de detección y sesiones de orientación voluntarias | 15. Cocina |
| 7. Pabellón | 16. Granja de pollos |
| 8. Alojamientos (estudiantes) | 17. Conejos |
| 9. Casa de huéspedes | 18. Cabras |
| | 19. Cerdos |

INDIA: DESPUÉS DEL TERREMOTO

El 26 de enero de 2001, un poderoso terremoto sacudió el estado de Gujarat en la India. El terremoto registró 7,9 en la escala Richter, según el United States Geological Survey; costó la vida de por lo menos 17.000 personas y dejó sin hogar a 700.000. Las primeras estimaciones valoraron los daños totales en aproximadamente 1.200 millones de dólares. Más de 12.000 escuelas, 800 anganwadís (centros de atención en la primera infancia) y muchas instituciones de salud sufrieron graves daños.

Además de los desperfectos físicos y materiales, la devastación del terremoto afectó directamente a cerca de 3 millones de niños y a 2 millones y medio de mujeres. Solamente en la ciudad de Bhuj murieron 1.000 estudiantes. La situación afectó a alrededor de 200.000 niños matriculados en las escuelas del distrito de Kutch, y cerca de 800 escuelas sufrieron daños. Según la Oficina para Desastres de la India, la situación exigía actividades de atención comunitaria para toda la región, especialmente para los más vulnerables.

El terremoto de Gujarat se produjo en una región donde la frecuencia y la intensidad de los terremotos están bien documentadas (Zona V en las escalas de medición nacionales e internacionales), así como los riesgos de vientos ciclónicos de 150 km/h, la sequía y las inundaciones repentinas. Era importante conocer estos riesgos antes de llevar a cabo el proceso de reconstrucción, debido a que estos riesgos afectan enormemente las exigencias en materia de diseño y el costo y la complejidad de la construcción.

Por ejemplo, muchos lugares en la reconstrucción de Gujarat exigían una construcción con pilares elevados debido a las inundaciones repentinas. Asimismo, no se debe asumir que la situación de emergencia concreta que se intenta solucionar es la que presenta el problema más difícil en materia de diseño o ingeniería: en Gujarat, la fuerza adicional necesaria para lograr la resistencia a los terremotos de una Zona V no resultó ni tan difícil ni tan costosa como para cumplir con los factores de resistencia al viento necesarios para una situación de vientos ciclónicos por encima de los 150 km/h.

UNICEF apoyó la construcción de las escuelas, utilizando la ocasión como una oportunidad para demostrar el concepto de espacios amigos de la infancia. Los primeros edificios se diseñaron para que resistieran ciclones y terremotos, reforzando la importancia que tiene construir entornos educativos seguros. También era importante tener en cuenta las cuestiones sobre la equidad. Algunas de las características que se incorporaron incluían rampas para las personas con discapacidades físicas, retretes separados para niños y niñas, instalaciones de agua potable, vallas y mobiliario escolar para los estudiantes y los maestros. Siempre que fue posible, se alentó a los niños a que plantaran árboles y jardines escolares. Las escuelas se utilizaron también para realizar demostraciones sobre la conservación del agua.

En total se construyeron 169 escuelas con 610 aulas utilizando diseños de espacios educativos amigos de la infancia. La nueva infraestructura demostró sus efectos objetivos en la matriculación y la asistencia. El equipo que examinó el proyecto determinó que estas escuelas eran modelos útiles para demostrar la eficacia de los espacios amigos de la infancia con retretes separados para niños y niñas, jardines escolares, zonas de juego y agua potable.

3.5.1 Género

Igual que ocurre en otras partes de la sociedad, la discriminación por razones de género está arraigada en las escuelas y en los espacios educativos. En muchos casos, la discriminación está relacionada con creencias y tradiciones culturales. A veces, la causa es la incapacidad de reconocer problemas y necesidades. Aunque se ha dicho que las niñas adolescentes abandonan la escuela debido a la falta de instalaciones separadas, hasta la fecha no hay estudios ni pruebas cuantitativas que demuestren estas afirmaciones. Lo que sí se ha demostrado es que las medidas inapropiadas sobre la higiene, el saneamiento y el agua en la escuela afectan el absentismo de las alumnas adolescentes (que es el primer paso antes de abandonar la escuela) y su interés prolongado en la educación.

3.5.2 Acceso para los discapacitados

Para aproximadamente una de cada cinco personas pobres y con discapacidades de todo el mundo, el acceso a los servicios básicos es un esfuerzo cotidiano. En los espacios escolares y de aprendizaje de las zonas rurales o pobres se desconoce a menudo el concepto de acceso para los discapacitados. La construcción de rampas de acceso para sillas de ruedas en una escuela amiga de la infancia pudiera ser el primer reconocimiento de la existencia de niños discapacitados en la comunidad y de su derecho de acudir a la escuela. Mediante ajustes simples (por ejemplo, una rampa) es posible lograr que las escuelas sean accesibles para estos niños. También es necesario instalar puertas más anchas (1.000 milímetros) y pasillos adecuados para maniobrar una silla de ruedas; y en la entrada de las aulas y las oficinas es preciso evitar plintos o escalones. También es preciso eliminar obstáculos en los terrenos escolares. Es

preciso que las zonas deportivas y las dedicadas a actividades extraescolares tengan acceso para las personas discapacitadas, así como los lugares al aire libre en sombra para almorzar, los espacios educativos y los jardines de la escuela. Los caminos y rutas de circulación deben ser accesibles a todos, y el pavimento se debe mantener sistemáticamente, especialmente durante la temporada de lluvias. El diseño debe seguir normas establecidas de accesibilidad, al mismo tiempo que tener en cuenta la estética general, todo lo cual incrementa ligeramente el costo final. Sin embargo, las cuestiones de diseño no son suficientes: hay que recordar a los maestros y a los empleados de la escuela sus responsabilidades con los niños discapacitados.

3.5.3 Clima

Un análisis de los aspectos microclimáticos de un lugar influirá en el diseño (forma, configuración, masa, colores, ordenación), la orientación de los edificios y la elección de las tecnologías de edificación, los detalles y materiales de construcción para la escuela, y el trazado y la organización de los espacios educativos.

Un estudio realizado en Bam (Irán), por ejemplo, encontró que sus duras condiciones bioclimáticas –una zona seca y caliente con polvaredas habituales y de gran intensidad, y temperaturas que alcanzan los 50 °C– exigían directrices de diseño específicas para entornos amigos de la infancia que incluyeran orientar los edificios a lo largo del eje este-oeste, la construcción de paredes externas e internas de gran grosor, la utilización de agua y de plantas para producir humedad, la utilización de los vientos del norte para la circulación del aire y la refrigeración en verano, y la utilización de galerías, porches, emparrados y árboles para establecer lugares cómodos y protegidos del sol para los niños.

3.5.4 Costo de la infraestructura

Encargar a organizaciones no gubernamentales o comités de educación del poblado la construcción de la escuela promueve la participación de la comunidad y también reduce los costos. Confiar en la “contribución de mano de obra de la comunidad para la construcción” traslada el costo social a las comunidades y reduce los desembolsos financieros de los donantes y el gobierno. Pero reducir los costos no siempre se traduce necesariamente en la obtención de buenos resultados. En Sierra Leona, por ejemplo, se redujeron ampliamente los costos de la construcción de un pabellón amigo de la

infancia debido a la amplia aportación de la comunidad. El costo promedio fue de alrededor de 10.000 o 12.000 dólares por un aula convencional de 54 m² y de 5.000 dólares por un aula amiga de la infancia de 100 m² de espacio educativo, incluidos los espacios para jugar y aprender y una galería (microbiblioteca). Pero los edificios nunca se terminaron –un ejemplo claro de que trasladar el costo social no siempre reduce o elimina necesariamente el costo. Además, sirve para destacar la importancia que tiene la gestión general. Por muy bien que esté diseñada y construida una escuela, no funcionará como debe si no se gestiona y conserva bien.

DIAGRAMA 5:

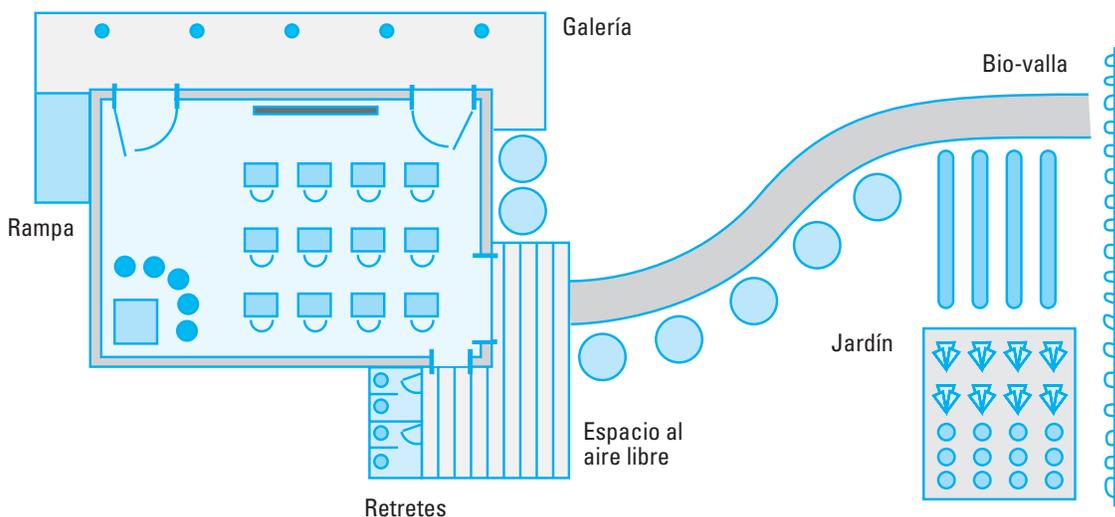
Plan 1: Aula existente



MEJORAS BÁSICAS

- Una salida rápida mediante una segunda puerta
- Una mejor ventilación general mediante la incorporación de ventanas y aperturas en las paredes
- Un espacio para las actividades al aire libre
- Un jardín
- Retretes separados para niños y niñas
- Aula para múltiples actividades
- Galería protegida del sol

Plan 2: Aula mejorada



DISEÑO DE ESCUELA SENSIBLE AL GÉNERO

Cuando se diseñan escuelas que abordan las necesidades de las niñas, es preciso tener en cuenta varios factores.

Durante la menstruación, la mayoría de las mujeres de bajos ingresos en los países en desarrollo utilizan paños o telas para absorber la sangre, materiales que pueden causar mal olor y pueden gotear. En algunas culturas y entre las personas más pobres, puede que las mujeres no utilicen ningún medio para absorber la sangre de la menstruación. Pasar largas horas en la escuela sin poder limpiarse apropiadamente puede ser un inconveniente para las mujeres que tienen el periodo y producirles vergüenza. Tanto las alumnas como las maestras suelen preferir mantenerse alejadas de la escuela durante esos días, lo que produce un ausentismo de un 10% a un 20% del tiempo escolar. Por consiguiente, las niñas se retrasan en su aprendizaje, lo que podría ser el primer paso antes de abandonar la escuela.

Los niños y niñas comienzan a ser conscientes de sus cambios físicos y de su desarrollo poco antes de la pubescencia (de 10 a 12 años). Esta concienciación conlleva la necesidad de una privacidad relacionada con el género, que es especialmente aguda en lo que se refiere a la utilización del retrete y a la menstruación. Si no se ofrece esta privacidad, los niños decidirán buscar un lugar privado informal o esperar hasta que termine el horario lectivo. En situaciones en que necesitan ir frecuentemente al baño, como por ejemplo durante los casos de diarrea, prefieren dejar de acudir a la escuela en lugar de utilizar instalaciones donde otros podrían observar su condición “vergonzante” y burlarse de ellos.

La planificación debe tener también en cuenta el presupuesto para el costo del mantenimiento. Una vez que se termina una escuela amiga de la infancia, los niños pueden participar en la limpieza y el mantenimiento habituales. Barrer, trabajar en el patio y otras actividades pueden formar parte del horario cotidiano y en ellas pueden participar incluso niños pequeños. Cuando la escuela tiene una relación activa con los progenitores y otros miembros de la comunidad, los adultos pueden realizar muchas de las tareas de mantenimiento y reparación más complicadas, como repintar, con ayuda de los niños. Una junta escolar elegida democráticamente debe decidir la asignación de fondos para el mantenimiento sistemático de la escuela.

Presupuesto para la construcción: Los costos de construcción de la escuela deben establecerse normalmente siguiendo las normas básicas de diseño,

el costo de la mano de obra y el costo de los materiales para la escuela amiga de la infancia (Dierkx, 2003). Pero estos factores relacionados con el costo pueden variar ampliamente según las circunstancias. La abundancia y el acceso de materiales y de conocimientos locales de construcción pueden impulsar una mayor participación de la comunidad si una cultura de participación comunitaria está bien arraigada. Por otra parte, la realidad que presentan las infraestructuras deficientes (carreteras, comunicación), la falta de seguridad, la ausencia de conocimientos y de materiales locales de construcción, y una historia muy limitada de participación de la comunidad, podría traer como consecuencia un monopolio para determinadas empresas constructoras, especialmente cuando el gobierno y la comunidad internacional del desarrollo impulsan una demanda de construcción. Como resultado, estos mercados locales de la construcción “sobrecargados”

generan precios inflados en la construcción de la escuela. Si se produce este tipo de inflación, sería recomendable esperar hasta que el mercado de la construcción se haya relajado y los precios se hayan estabilizado. También podría resultar útil explorar la asociación con organizaciones no gubernamentales y con organizaciones sin fines de lucro que ofrezcan servicios de construcción.

Presupuesto de mantenimiento: En el pasado, los gobiernos no han prestado

la debida atención a la presupuestación de los costos de mantenimiento, y la consecuencia ha sido la necesidad de renovar más rápidamente las aulas de lo que se esperaba según sus especificaciones de diseño. Depender solamente de la comunidad puede ser problemático, ya que muchas comunidades no pueden realizar un mantenimiento eficaz con respecto a sus costos. Cuando se decida sobre las normas de construcción, la durabilidad de los materiales debe ser

ESTUDIO MONOGRÁFICO 1

UBICACIÓN

La ubicación de las escuelas o de cualquier nueva ampliación dentro del complejo escolar debe ser un ejercicio consciente de diseño que tenga en cuenta diferentes aspectos del proceso básico de planificación. El movimiento del sol, la dirección del viento, la capacidad del suelo, la proximidad de la costa o de la ribera, la existencia de una fuente de agua y las cuestiones relacionadas con la accesibilidad son sólo algunos de los factores importantes que es preciso tener en cuenta en el diseño y la construcción de una escuela.

La fotografía muestra una instalación de saneamiento relativamente nueva en la escuela Ban Thalaenok, al sur de Tailandia. La instalación fue diseñada en Bangkok sin examinar apropiadamente el lugar. No se realizó ninguna visita al lugar para establecer las condiciones existentes y determinar cuál era la mejor ubicación para los nuevos retretes en relación con el resto de la escuela. Como resultado, los retretes se construyeron cerca de una empinada escalera que conduce hacia los comedores. Son completamente inaccesibles debido a la diferencia de grado.

La persona de la fotografía es un maestro de 41 años que trata de subir a unos urinarios concebidos para estudiantes de primaria de 5 a 11 años. Los retretes, nunca utilizados, son un testamento de una oportunidad perdida para mejorar las vidas de los niños.



© UNICEF/2007/Vasquez

un factor decisivo. Los presupuestos gubernamentales para la construcción de escuelas deben incluir la financiación para el mantenimiento durante toda la vida del edificio escolar. Sin embargo, en muchos países no está todavía arraigada una “cultura del mantenimiento” y es preciso fortalecerla en todas las escuelas. Por ejemplo, limpiar y mantener el terreno escolar y los edificios antes de que los materiales

comiencen a presentar desperfectos o los terrenos se vuelvan inaccesibles o se contaminen (inundaciones, erosión del suelo, desechos sólidos y fluidos) impide que se produzcan daños y costos suplementarios generados por problemas que se pueden evitar. Este tipo de mantenimiento preventivo es tan importante como el mantenimiento periódico o sistemático durante la vida del edificio.

ESTUDIO MONOGRÁFICO 2

CONSTRUCCIÓN

En un desastre natural, las víctimas tienen que hacer frente por lo general tanto a las fuerzas de la naturaleza como a los daños producidos por sus efectos. Los terremotos, los tsunamis y los ciclones pueden destruir hogares, hospitales y escuelas. Por tanto, es más importante la prevención que la respuesta basada en la reconstrucción de las escuelas. Reducir los riesgos de las situaciones de emergencia puede salvar a cientos e incluso miles de niños. Las escuelas que son estructuralmente sólidas pueden servir también como refugios para toda la comunidad.

El ciclón Nargis, que sacudió Myanmar en mayo de 2008, tuvo consecuencias devastadoras. Más de 140.000 personas murieron o desaparecieron. Las mujeres fueron las principales víctimas del ciclón, lo que desestabilizó la estructura social.

Muchas de las escuelas destruidas revelaron la existencia de un mantenimiento deficiente o una supervisión negligente durante su construcción. Sin embargo, en muchas escuelas, las vigas, los armazones y los cimientos de cemento estaban intactos. Estas “partes” se habían construido según las especificaciones, pero la interconexión de las partes era deficiente: las vigas no estaban conectadas apropiadamente a las paredes de ladrillo con abrazaderas de metal, o las conexiones de madera eran inadecuadas. Los postes de madera que no habían recibido un tratamiento contra la humedad o contra los daños producidos por el agua estaban podridos, lo que debilitaba aún más la conexión de la superestructura y los cimientos. Estas fotografías muestran unas vigas intactas sacadas de sitio, y postes de madera mal conservados y sujetos aún a los cimientos.



© UNICEF/2008/Vasquez



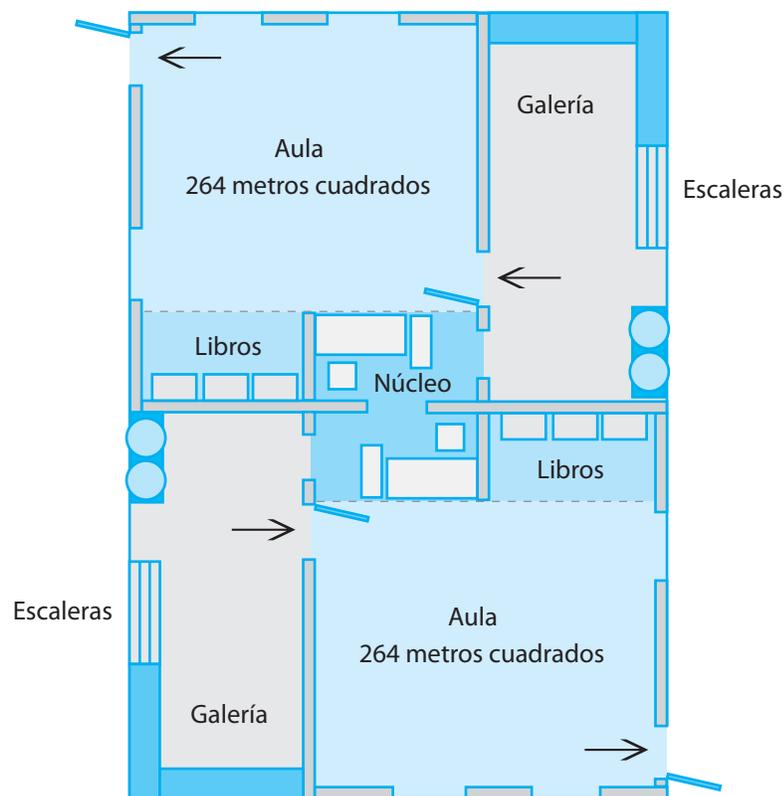
© UNICEF/2008/Vasquez

DISEÑO

El diseño de una escuela va más allá de la planificación de un edificio con cuatro paredes, una serie de ventanas y una puerta. Una escuela debe adaptarse a las condiciones específicas de la comunidad local y a las características geográficas del sitio; debe tener en cuenta la economía local y las proyecciones de crecimiento demográfico.

Las escuelas primarias de Myanmar, que tienen cinco grados, utilizan un sistema que da servicio a varios grados dentro de una misma aula. Una escuela puede disponer de un aula de gran tamaño para los cinco grados con solamente tres maestros, los cuales imparten clases simultáneamente. Cuando se construyeron nuevas aulas, el desafío en Myanmar fue proporcionar espacios separados a los estudiantes al mismo tiempo que se reducía la distancia que los maestros tenían que recorrer entre las aulas. La construcción de cinco aulas separadas no era viable, y disponer de un solo aula era una opción inadecuada.

El nuevo diseño de las aulas ofrece dos espacios separados con un “núcleo” para acomodar a los maestros. (Véase el diagrama más abajo.) Por ahora, un maestro puede supervisar dos grados con entradas separadas y un espacio para la lectura, lo que facilita la reducción de los niveles de ruido. Una escuela primaria puede disponer de tres de estas estructuras con tres maestros. Si el Gobierno aumenta la contratación de maestros, las escuelas estarán preparadas para recibir a dos maestros más y lograr el coeficiente óptimo de un maestro por grado.





3.6.1 Usuarios

La participación activa de los usuarios es esencial en todas las fases del proceso de diseño. En la mayoría de los países, los diseños estandarizados para las escuelas reducen los costos y sirven para controlar la calidad. Utilizarlos puede ser una buena solución, pero aplicar una norma de diseño de una forma demasiado rígida puede en realidad aumentar los costos. En general, cuando se les aconseja y orienta apropiadamente, los usuarios potenciales son capaces de evaluar las prácticas existentes y encontrar soluciones para sus propias necesidades. Su participación durante la etapa de diseño sirve para generar mejores soluciones y para incrementar la aceptación de estas soluciones.

3.6.2 Necesidades en materia de género

Además de tener necesidades físicas diferentes de las de los niños y los hombres, puede que las mujeres y las niñas tengan diferentes funciones en la sociedad y por tanto puntos de vista y conocimientos diferentes. Cuando las mujeres y las niñas no participan adecuadamente en la planificación, diseño, construcción, operación y mantenimiento de la escuela, puede ocurrir que no se especifiquen ni se incluyan sus opiniones. Las niñas y los niños, los maestros y las maestras y las madres y los padres deben estar igualmente representados en las actividades de toma de decisiones. El entorno escolar es un modelo de la comunidad en su conjunto y es por tanto el lugar donde los niños aprenden a conocer las funciones relativas al género y la cooperación entre mujeres y hombres.

3.6.3 Asociados

El equipo dedicado al proyecto de escuela amiga de la infancia debe satisfacer numerosas expectativas, entre ellas la del donante, el asociado, el homólogo

gubernamental, el Ministerio de Educación, los representantes de la construcción y los dirigentes comunitarios. Es muy posible que en la planificación y los debates que conducen al diseño final, las expectativas de la comunidad sean las menos articuladas. Esto puede producir errores fundamentales.

Una consulta según la conveniencia puede pasar por alto necesidades en materia de diseño. Puede que se construyan escuelas y espacios amigos de la infancia allí donde no había escuelas anteriormente o donde la matriculación en las escuelas anteriores estaba restringida porque denegaba el acceso a los subgrupos minoritarios. Por tanto, es esencial que el equipo dedicado al proyecto conozca el complemento total de las comunidades a las que sirve y, en la medida de lo posible, aborde sus expectativas con respecto a la nueva escuela. Se trata de una medida que lleva bastante tiempo y que se pasa por alto fácilmente debido a la prisa por mostrar progresos a los donantes y a los gobiernos. Sin embargo, es una medida que puede marcar la diferencia entre un sentimiento de propiedad de la comunidad junto a un resultado excelente, y el rechazo completo de una inversión costosa.

El ideal de las escuelas amigas de la infancia es lograr que todos los niños y niñas tengan un acceso equitativo a una educación de alta calidad. Esto no se puede lograr simplemente mediante la construcción de nuevas escuelas con un diseño atractivo. El lento proceso consistente en abordar y comprender las cuestiones que preocupan a la comunidad es una inversión inteligente, que cosecha otros beneficios. A medida que una escuela se acerca a su terminación, por ejemplo, aumentan gravemente los riesgos de robo y vandalismo. Proporcionar seguridad durante las 24 horas en varios sitios ubicados en lugares remotos es generalmente imposible, pero si se ha consultado a la comunidad local y ésta está de acuerdo con el proyecto, podría proporcionar protección de manera gratuita.

CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS COMUNITARIAS PARA LOS NIÑOS EN LAS ZONAS RURALES DE SIERRA LEONA

En Sierra Leona, alrededor de 375.000 niños en edad escolar, la mayoría niñas, viven en comunidades pobres y remotas sin acceso a instalaciones educativas. La brutal guerra civil que sacudió al país destruyó gran parte de su infraestructura educativa. Además, el final de la guerra desencadenó un aumento tal en la matriculación escolar, especialmente entre los niños de más edad, que no hay espacio para los más pequeños.

Para abordar las necesidades de los niños más pequeños que no pueden recorrer trayectos largos, se estableció la estrategia de llevar las escuelas a los niños en sus propias comunidades durante un período de cuatro años. Una alianza –compuesta por UNICEF; el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; la coalición del Movimiento Mundial en favor de la Infancia en Sierra Leona; y las propias comunidades– acordó apoyar instalaciones escolares de bajo costo y amigas de la infancia a fin de matricular rápidamente a los niños de los medios rurales.

Durante la primera fase se establecieron 410 escuelas comunitarias diseñadas para los grados 1 a 3. Estos niños se incorporarían posteriormente en escuelas primarias de mayor tamaño a medida que se hicieran mayores y pudieran recorrer trayectos más largos.

UNICEF prestó apoyo al diseño de un establecimiento elegante –un pabellón de un solo aula integrada y con múltiples funciones que incorpora diversas actividades, desde la enseñanza oficial para los niños y los adultos hasta el teatro comunitario. Dispone de dos espacios para realizar actividades y una galería que sirve de oficina y de microlibrería. Una vez que están

listos todos los materiales en el lugar, la construcción de una escuela puede durar de siete a ocho semanas a un costo de poco más de 5.000 dólares. Cada entidad de la alianza realizó la contribución: las comunidades ofrecieron mano de obra y materiales locales (arena, piedras y palos); los progenitores garantizaron que los niños se matricularan y asistieran a la escuela; el ministerio de educación contrató y pagó a los maestros; y los miembros de la coalición costean el trabajo especializado y movilizan a las comunidades. UNICEF ofrece la coordinación general, contribuye a los materiales de construcción, capacita a los maestros y distribuye materiales educativos.

La iniciativa escolar en la comunidad es un enfoque innovador de la educación, de bajo costo y sostenible, que aprovecha una amplia alianza y un alto nivel de participación de la comunidad. “Se trata de algo nuevo que ha venido a nuestra comunidad”, dice el Jefe Sullay Turay, dirigente de la comunidad Rorinka, en el distrito de Bombali. “Nuestros pequeños pueden asistir ahora a la escuela sin tener que esperar hasta que tengan 10 años para poder caminar hasta la escuela más cercana. De hecho, esto es desarrollo”.

Esta iniciativa ha demostrado que las alianzas funcionan y que incluso las comunidades pobres pueden participar eficazmente en el desarrollo de las oportunidades educativas de sus hijos. En países que acaban de salir de un conflicto como Sierra Leona, llevar escuelas viables y sostenibles a los niños es una medida para ayudar al país a lograr su compromiso con el Objetivo de Desarrollo del Milenio, que consiste en que todos los niños terminen un curso completo de educación primaria para 2015.

Fuente: Oficina de país de UNICEF Informe Anual de Sierra Leona de 2005.

3.7.1 Bajo costo

Los nuevos materiales y las tecnologías combinadas con tecnologías tradicionales apropiadas son a menudo las mejores soluciones arquitectónicas y técnicas para la construcción de una escuela, según el clima, la cultura y las circunstancias socioeconómicas locales. Las elecciones en materia de tecnología que realizan los encargados gubernamentales de las políticas y de la toma de decisiones están a menudo basadas en su percepción sobre “lo que es y lo que no es el desarrollo”. Sin embargo, a menudo carecen de información sobre las implicaciones inmediatas y a largo plazo de una decisión específica sobre un “conjunto tecnológico”. Por ejemplo, una solución de alta tecnología implica construir materiales y métodos que no se encuentran cerca del lugar de construcción y que a menudo son costosos. También implica la necesidad de contratar a expertos y contratistas extranjeros, lo que aumenta los costos. Por lo general, suele ocurrir que no se disponga de información sobre el mantenimiento o los “recambios”, y que no se encuentren fácilmente disponibles, lo que aumenta aún más los costos. A menudo, una combinación de tecnologías, seleccionadas por el equipo encargado de la escuela amiga de la infancia y la unidad de planificación escolar del ministerio, ofrece la solución más eficaz. Esta combinación puede variar según el país y el caso específico, y será uno de los factores más influyentes en el costo final.

3.7.2 Equipo multidisciplinario

El programa de escuelas amigas de la infancia debe explorar la formación de equipos multidisciplinarios y autónomos que puedan ponerse a trabajar con poco tiempo de aviso y cubrir toda la gama del enfoque educativo intersectorial.

En la programación para la educación en situaciones de emergencia, como después de un tsunami o de un terremoto, es posible seguir una modalidad basada en tres elementos, cada uno de ellos con un calendario específico:

1. Equipo de respuesta rápida multidisciplinaria – un ciclo corto de tres semanas a tres meses, con varios expertos en materia de educación, salud, protección de la infancia, agua y saneamiento, planificación del medio ambiente, planificación comunitaria, así como un economista, un arquitecto, un ingeniero o un experto en logística;
2. Equipo de respuesta multidisciplinaria de mediano plazo – un mayor plazo, de 3 a 24 meses, con expertos reclutados de los organismos de las Naciones Unidas para mejorar la cooperación interinstitucional;
3. Ejecución a largo plazo – después de 24 meses es posible integrar en los programas los elementos de las escuelas amigas de la infancia que se van a mantener en la programación para después de la situación de emergencia.

Los equipos multidisciplinarios garantizan que la planificación, el desarrollo y la aplicación de las intervenciones de las escuelas amigas de la infancia sean holísticos y armonicen los aspectos educativos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos, así como los relacionados con la seguridad, la salud y el medio ambiente.

3.7.3 Provisión de terrenos para las escuelas

En aquellas zonas donde nunca haya habido una escuela, podría resultar

difícil obtener un terreno ubicado centralmente que facilite la instalación de una escuela, de centros de atención en la primera infancia y de zonas deportivas, y que guarden una estrecha relación con la comunidad. En algunos casos, los gobiernos locales suelen asignar el terreno menos costoso para la construcción de la escuela. En estos casos, resulta imperativo obtener un

estudio ecológico de la tierra para establecer la presencia de materiales peligrosos.

3.7.4 Las escuelas en los proyectos generales de mejora de la comunidad

Cuando los bancos de desarrollo u otras importantes entidades financieras llevan a cabo proyectos para mejorar las comunidades, a menudo se pasan por alto las escuelas debido a que son responsabilidad del Ministerio de Educación, y otros ministerios no están autorizados a llevar a cabo proyectos dentro del complejo escolar. Eliminar estos obstáculos facilitaría que las escuelas formaran parte de importantes proyectos de mejora que generalmente se dedican a otras esferas, como el agua y saneamiento, la mejora de carreteras y el suministro eléctrico.

3.7.5 Coordinación

Los organismos y organizaciones donantes deberían alcanzar un acuerdo común sobre la recuperación de los costos y la participación de la comunidad en la construcción de la escuela. Hay cuestiones que es preciso plantear, como las siguientes: ¿se exige a las comunidades proporcionar mano de obra no cualificada y transporte de suministros, o se subcontrata todo el trabajo? ¿Debe la comunidad proporcionar el terreno para la construcción de la escuela, o la organización debe comprarlo? ¿Organiza y paga la comunidad los retretes y el abastecimiento de agua de la escuela? Estas cuestiones son pertinentes en todos los entornos problemáticos, pero especialmente en las situaciones de emergencia.



© UNICEF/NYHQ2007-1374/Pirozzi

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 4 La escuela y la comunidad

ÍNDICE

CAPÍTULO 4

La escuela y la comunidad

4.1 Los vínculos entre la escuela y la comunidad

4.2 La escuela como comunidad de aprendizaje

4.2.1 La función del director de la escuela

4.2.2 La función del maestro

4.3 La escuela en la comunidad

4.3.1 La función conjunta de los directores de escuela y de los maestros

4.3.2 Función de las familias y de los cuidadores

4.3.3 Funciones de los organismos educativos y de otras autoridades locales

4.4 Llegar a la comunidad y más allá de la misma

4.5 Las comunidades y los espacios para el aprendizaje amigos de la infancia

4.5.1 Organizar las oportunidades para el aprendizaje

4.6 Implicaciones en materia de políticas

4.7 Supervisión y vigilancia

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Ambohitnibe, Madagascar, 26 de marzo de 2007 – En medio de una comunidad aislada, a una hora de camino de la carretera más cercana, hay una escuela primaria que está marcando el rumbo hacia una educación amiga de la infancia en Madagascar.

Durante los últimos cinco años, la matriculación en la escuela Ambohitnibe ha aumentado de 155 a 207, las tasas de graduación casi se han duplicado y las tasas de abandono escolar se han reducido considerablemente. ¿Cuál es la razón de estos progresos? La razón es un contrato firmado entre padres y madres, maestros, administradores de la escuela, miembros de la comunidad local y estudiantes para mantener a los niños en una escuela de calidad.

Desde que firmaron el contrato, las familias comprometidas con la educación de sus hijos han renovado el edificio escolar, han abierto un comedor, han construido paneles solares para el agua caliente y han distribuido materiales pedagógicos para ayudar a los estudiantes con la aritmética. Muy pronto, los padres y madres comenzarán a trabajar en una librería y en un campo de fútbol.

Fuente: <www.unicef.org/infobycountry/madagascar_39221.html>

4.1 LOS VÍNCULOS ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Los vínculos que las escuelas amigas de la infancia establecen con sus comunidades es una cuestión fundamental. Las escuelas son comunidades en sí mismas y las escuelas amigas de la infancia en particular promueven un sentimiento muy arraigado de comunidad. Pero las escuelas no están aisladas. Residen dentro de las comunidades a las que sirven y deben cultivar sus relaciones con ellas. Además de la comunidad inmediata, por lo general una zona geográfica de influencia, las escuelas pueden establecer también vínculos con una comunidad más difusa, como las asociaciones de alumnos y antiguos alumnos, los grupos juveniles como los Niños y Niñas Escucha, las organizaciones religiosas o los grupos lingüísticos relacionados con la escuela.

Los vínculos entre las escuelas y las comunidades pueden variar tanto en sus pautas como en su intensidad. En un extremo se encuentran aquellas escuelas cuya presencia es simplemente física. No están vinculadas a las comunidades de una manera seria, ni dependen de ellas ni son responsables ante ellas. Otras escuelas, especialmente las escuelas amigas de la infancia, están vinculadas orgánicamente de muchas formas. Es esencial comprender las bases de estos vínculos llenos de matices.

Cuando las escuelas han sido destruidas en una situación de emergencia, los vínculos con la comunidad pueden ser un factor importante para restablecer la normalidad y reconstruir el sistema

educativo. Estas relaciones pueden ayudar a las comunidades a crear espacios educativos seguros y amigos de la infancia durante las situaciones de emergencia, y la creación de estos espacios ayuda a las comunidades a recuperarse más rápidamente de la catástrofe.

A continuación se expone un análisis de la naturaleza interactiva de la escuela como comunidad y de sus vínculos con una comunidad mayor en torno suyo. El análisis destaca la manera en que las escuelas pueden llegar a sus comunidades y atraerlas hacia su esfera de influencia.

El aprendizaje no comienza simplemente cuando los niños entran por la puerta de la escuela ni termina cuando salen al final del día. Se produce todo el tiempo y en todas partes, a lo largo de toda la vida. Los vínculos entre las escuelas y los hogares y las localidades tienen una dimensión pedagógica. Los niños aportan a la escuela las creencias, las prácticas, los conocimientos, las expectativas y los comportamientos de sus familias y sus comunidades. De igual modo, cuando regresan de la escuela llevan consigo a sus hogares y a sus comunidades nuevas formas de conocimientos, prácticas, comportamientos, actitudes y habilidades. Los niños participan en un proceso continuo y dinámico que relaciona el mundo de la escuela con el mundo del hogar y de la comunidad. Aprenden de ambos mundos, dirigidos por los maestros, los miembros de la familia, los vecinos y otras personas. Está comprobado que vincular a las escuelas y las comunidades es una buena práctica pedagógica.

Estos vínculos poseen también una dimensión económica. La prestación y la asimilación de la educación conlleva un abanico amplio de costos, y son varias las partes que tienen que asumirlos. El costo unitario (por alumno) está basado en el costo amortizado de las instalaciones, el mobiliario y los equipos, el salario de los maestros, los costos operativos, los materiales de aprendizaje y enseñanza, el transporte, las tarifas escolares, los

uniformes y otros servicios, como las comidas en la escuela. También hay costos de oportunidad para las familias, debido a que los niños no están disponibles para realizar las tareas domésticas o participar en actividades de generación de ingresos.

Una financiación viable de la enseñanza depende de los vínculos entre las escuelas y los hogares y las comunidades para determinar la manera de repartir estos costos. En un extremo, como es el caso de las escuelas de autoayuda, puede que los hogares y las comunidades asuman todos los costos. (Véase el recuadro en la página 3.) A veces, los gobiernos apoyan los esfuerzos comunitarios mediante la financiación de los salarios de los maestros. En otras ocasiones, los gobiernos, centrales o locales, asumen todos los costos, mientras que los hogares se hacen cargo de los costos de oportunidad. Los funcionarios de la escuela recurren a estas fuentes diferentes de financiación a fin de operar programas educativos viables y sostenibles, y en el curso de las operaciones, podrían solicitar financiación suplementaria a los gobiernos o aplicar costos adicionales a las familias o las comunidades de los alumnos para poder satisfacer otros costos. En todos los casos, una financiación viable y sostenible de la enseñanza depende de que se establezca un vínculo saludable entre las escuelas y las comunidades a las que sirven.

Una tercera dimensión por la cual las escuelas están vinculadas a los hogares y las comunidades es la sociopolítica o de desarrollo. En los sistemas políticos altamente centralizados, el control que ejerce el gobierno de las escuelas es por lo general muy firme, con una mínima participación de la comunidad más allá de contribuir con recursos locales. Las escuelas sirven sobre todo para lograr los objetivos nacionales de desarrollo, como por ejemplo cultivar recursos humanos para el crecimiento económico, modernizar la sociedad o instituir un cambio cultural. Los maestros y las autoridades escolares rinden cuentas a un ministerio central en lugar de a sus comunidades.



© UNICEF/NYHQ/2004-1239/Pirozzi

Los sistemas políticos descentralizados conllevan una reducción de la supervisión de la escuela por parte del gobierno central y un firme control local y una participación activa de la comunidad. Los maestros y las autoridades escolares suelen rendir cuentas a sus comunidades locales, y aunque puede que se haga un cierto hincapié en la contribución a los objetivos nacionales más amplios, la prioridad de la escuela tendrá mucho más que ver con las realidades y las aspiraciones locales.

Los vínculos entre la escuela y la comunidad están por lo general basados en una combinación de dimensiones educativas, económicas y socioeconómicas. Muchas buenas escuelas tienen firmes vínculos con las comunidades a las que sirven, bajo la influencia de uno o más de estos factores. Para las escuelas amigas de la infancia, estos factores también son importantes. Pero hay un sentido mucho más fundamental en la manera en que las escuelas amigas de la infancia están vinculadas a las comunidades: el derecho del niño a una educación básica de calidad. Por tanto, los vínculos entre la escuela

KENYA: ESCUELAS HARAMBEE

La financiación comunitaria ha sido un aspecto importante del sistema educativo de Kenia, que se remonta a las escuelas *harambee*. *Harambee* significa “avancemos juntos”. Durante la época colonial, las comunidades locales establecieron estas escuelas independientes. Su independencia se debía al apoyo de la comunidad local a diferencia del apoyo que prestaban el gobierno colonial o los misioneros locales, los dos grupos que entonces asumían la responsabilidad principal en materia de desarrollo educativo.

A comienzos del periodo posterior a la independencia, las organizaciones religiosas, interesadas en calmar la sed de educación y dejar su marca en el movimiento *harambee*, alentaron a las comunidades locales a seguir recaudando fondos para las escuelas. Con el apoyo de los dignatarios locales, el movimiento *harambee* adquirió un carácter distintivamente político, a medida que los políticos locales se ganaban el favor de sus votantes mediante la financiación de nuevas escuelas y el mantenimiento de las existentes. Como resultado, el fracaso o el éxito de las escuelas *harambee* no dependía del patrocinio de los grupos religiosos, sino de la capacidad de los políticos locales de atraer financiación local e internacional.

Fuente: Mwiria, K. 'Kenya's Harambee Secondary School Movement: The contradictions of public policy', *Comparative Education Review*, 1999.

y la comunidad no son optativos. Son un imperativo que define la escuela amiga de la infancia.

Un enfoque de la educación basado en los derechos significa que los gobiernos son en última instancia los titulares de obligaciones, con la responsabilidad de garantizar el acceso a una educación básica de calidad para todos los niños y niñas. Sin embargo, los progenitores y las comunidades se encuentran en la “primera línea” como titulares de obligaciones, ya que son los responsables de aprovechar las oportunidades disponibles para sus hijos y de apoyar una educación de calidad en su comunidad. Los progenitores y las comunidades tienen la obligación de presionar a su gobierno para que establezca escuelas que ofrezcan una educación de calidad para sus hijos. En ausencia de tales disposiciones gubernamentales, los progenitores y las comunidades tienen todavía una obligación para con sus hijos y deben establecer escuelas capaces de proporcionar una educación de calidad. Esta es la esencia de las escuelas comunitarias.

Incluso cuando el gobierno provee las escuelas, las comunidades que se sienten alienadas, o que juzgan que estas escuelas no representan el interés superior de sus hijos, podrían decidir establecer escuelas

más apropiadas. A esto se debe el que las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas establezcan algunas veces escuelas más convenientes. Sin embargo, en lugar de crear escuelas separadas, podrían tratar de cambiar las escuelas existentes para que aborden mejor las necesidades de sus hijos.

Cuando se toma en serio un enfoque de la educación basado en los derechos, como ocurre con las escuelas amigas de la infancia, los progenitores y las comunidades deben participar estrechamente en todos los aspectos de la escuela y deben estar preparados para apoyarla mediante la aceptación de unos costos justos y razonables, necesarios para promover una educación de calidad. Los progenitores deben tener un gran interés en lo que ofrecen las escuelas y en los resultados del proceso educativo para sus hijos y sus comunidades. A su vez, las escuelas tienen la obligación de mostrarse sensibles a las comunidades a las que sirven, de ocuparse y cuidar a los niños que les han sido confiados, y de rendir cuentas a la comunidad local en la gestión y gobernación de la escuela. Las juntas escolares y los comités de progenitores y maestros son los mecanismos de gobernación y gestión por medio de los cuales se manifiestan estos vínculos y la labor de rendición de cuentas.



© UNICEF/NYHQ2006/0320/Pirozzi

4.2 LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Aunque el aprendizaje se produce todo el tiempo y en todas partes, las escuelas son las instituciones especialmente designadas para dedicarse al objetivo del aprendizaje. Representan los esfuerzos de la sociedad para concentrar los recursos y las aptitudes en favor de la educación de calidad en el marco de un plan de estudios prescrito que incluye una enseñanza y unas modalidades de aprendizaje eficaces y eficientes. En la tabla 4.1 que aparece más abajo se

presentan algunas características básicas de las escuelas como comunidades de aprendizaje. Estas características ofrecen un marco operativo para comprender las escuelas como comunidades de aprendizaje y son la estructura sobre la que descansan otros aspectos de la vida comunitaria. El grado en que las escuelas pueden llegar a convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje depende de la riqueza de los elementos complementarios.

TABLA 4.1: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Características	Descripción de las características básicas
Ubicación específica	Hay un lugar o ubicación (escuela) específicamente prescrito, donde se asigna que se produzca el proceso de aprendizaje y enseñanza.
Horario concreto	Los alumnos y los maestros se reúnen en el lugar a una hora designada y permanecen allí durante períodos de tiempo (día/término/año) para que se produzca el aprendizaje.
Estructura del horario	El horario escolar está estructurado en períodos dedicados a los diferentes temas o esferas del plan de estudios. El año escolar está estructurado en términos, con un número prescrito de semanas.
Estructura del alumno	A los alumnos por lo general se les agrupa por edad (cohorte) y se les educa en niveles, clases o grados que corresponden a la edad y al aprendizaje prescrito para ese grupo de edad.
Estructura del programa	El aprendizaje prescrito se estructura en temas o disciplinas que se enseñan separadamente y que juntas constituyen un programa para un grado, nivel o ciclo educativo concreto.
Aprendizaje prescrito	El plan de estudios refleja los objetivos y prioridades nacionales, abiertos posiblemente a variaciones regionales/locales/comunitarias, e incluye normas establecidas que se evalúan por medio de pruebas y de exámenes.
Secuencia del aprendizaje	El plan de estudios está dividido en una secuencia para lograr los objetivos a un nivel antes de que los alumnos avancen hacia el siguiente nivel.
Personal especializado	El personal se compone de profesionales cualificados y capacitados (maestros) con conocimiento de los temas, aptitudes pedagógicas, etc.
Recursos especializados	El mobiliario y los materiales estandarizados son especiales para las escuelas y forman parte de sus características de identidad (pupitres, pizarra, etc.).

La comunidad escolar incluye niños de diferentes grupos de edad (cohortes), maestros, el director de la escuela y el personal no pedagógico. Las funciones, responsabilidades, normas y procedimientos rigen la manera en que funciona la escuela. Se relacionan no solamente con el aprendizaje, sino también con la seguridad y el bienestar de los alumnos, la situación y la autoridad de los maestros y del director, la relación entre los alumnos y los maestros, y el alcance de los vínculos con otras partes externas, como la comunidad o el ministerio gubernamental. Con el tiempo, las escuelas generan normas, valores y principios que forman parte de la cultura de la escuela y contribuyen a sus tradiciones y su espíritu institucional, lo que le da un carácter único como comunidad.

Un primer estrato del carácter institucional es la reputación de la escuela para promover la educación como función principal. Esta reputación puede estar basada en un historial de excelentes resultados en los exámenes o un éxito en la preparación de los estudiantes para el siguiente nivel

educativo. Algunas escuelas pueden centrarse en una esfera académica, como las matemáticas o los estudios sociales. Otras escuelas pueden cimentar su reputación aceptando sistemáticamente a los alumnos provenientes de las capas sociales más desfavorecidas y ayudándoles a convertirse en alumnos satisfactorios.

Además, en un segundo estrato del carácter institucional, muchas escuelas establecen su reputación mediante el cultivo de atributos tales como ser un lugar seguro y confiable para que los niños aprendan, ser una escuela promotora de los deportes, o un lugar para cimentar la moral y el carácter de los jóvenes, o una institución elegante y bien mantenida con instalaciones modernas, o un lugar donde los niños reciben un tratamiento justo y una atención apropiada. Las escuelas amigas de la infancia establecen por lo general la reputación de ser integradoras. Admiten niños y niñas con antecedentes diferentes y a todos ellos les tratan con igualdad, independientemente de su situación, su clase social, su origen étnico, su religión, su género o su discapacidad.



© UNICEF/NYHQ2007-0325/Nesbitt

Aparte de la reputación de una escuela, hay otras formas básicas de comportamiento que definen la escuela como una comunidad, como por ejemplo los rituales y las actividades habituales que realizan los niños y los maestros (oraciones en la mañana, la izada de la bandera, cantar el himno de la escuela o servir una comida del mediodía) y las reglas y valores comunes que todos suscriben. Con el tiempo, las escuelas cultivan un espíritu o un “ambiente institucional” que profundiza aún más este sentimiento de comunidad. Una escuela con un buen espíritu se caracteriza generalmente por una coalición entre los estudiantes y los maestros, unas altas expectativas de los estudiantes, una actitud positiva de los maestros hacia los estudiantes, un hincapié en las recompensas y una serie de valores, normas y reglas uniformes y compartidas. Estas escuelas tienen más posibilidades de educar a alumnos que rindan bien académicamente y que tengan autodisciplina y un alto nivel de asistencia, frente a una escuela con un espíritu deficiente, que por lo general genera comportamientos opuestos entre los estudiantes.

En un cierto sentido, todas estas características y atributos están incorporados en la escuela y contribuyen a determinar una forma de vida como comunidad, dentro de los límites de la escuela. Por ejemplo, puede que los alumnos se comporten negativamente fuera de la escuela, pero comprenden claramente que ese tipo de comportamiento no será tolerado en la escuela. La escuela amiga de la infancia incluye dentro de sus límites una serie de atributos positivos y excluye las cualidades negativas, de la misma manera que ofrece dentro de su recinto seguridad y protección, y aleja cualquier tipo de riesgos y peligros.

Sin embargo, debido a que las escuelas amigas de la infancia existen dentro de una comunidad más amplia a la que sirven, los atributos que se cultivan dentro de la escuela influirán también en la comunidad en general. Por ejemplo, los

niños que se comportan en la escuela de una forma poco respetuosa o violenta, aprendida en casa, sustituirán con el tiempo ese comportamiento por una conducta más positiva promovida en la escuela, adoptando valores como la no confrontación y la negociación pacífica. De paso, puede que contribuyan a cambiar los comportamientos negativos que se manifiestan en sus hogares.

Transmitir los atributos de la escuela a la comunidad en general no siempre es una tarea simple para las escuelas amigas de la infancia. Puede que, en algunas zonas, las cuestiones relacionadas con la disciplina estén condicionadas por los valores y prácticas de la comunidad, que consideran el castigo corporal como una forma adecuada para fomentar el carácter y la autodisciplina. Por el contrario, las escuelas amigas de la infancia consideran que la disciplina es necesaria para ayudar a los niños a aprender los comportamientos correctos y mantener el orden en el aula, pero sus atributos más importantes son la disciplina no violenta y la protección de los derechos de la infancia. Dentro de las escuelas amigas de la infancia, los maestros aprenden enfoques apropiados y respetuosos para imponer la disciplina por medio de la formación en el lugar de trabajo y la orientación del director de la escuela, y ponen en práctica una disciplina eficaz que respeta los derechos del niño y contribuye a un entorno pedagógico positivo. (Véase el capítulo 6 sobre la disciplina en el aula.) A medida que los niños aprenden y avanzan en la escuela sin sufrir castigos corporales, los progenitores acabarán por aceptar el enfoque de la escuela y podrían cambiar gradualmente su opinión sobre el tema.

4.2.1 La función del director de la escuela

El director de la escuela, cuya capacidad de liderazgo determina si una escuela es amiga de la infancia o no, es el encargado de cultivar el sentimiento de comunidad dentro de las escuelas amigas de la infancia. Las

decisiones y el estilo del director de la escuela son un barómetro excelente para medir si una escuela es amiga de la infancia o no.

El cumplimiento de unas reglas de admisión justas y transparentes puede garantizar la inclusión de niños y niñas con antecedentes diversos. De igual modo, la labor de orientación y apoyo que ofrece el director de la escuela para la formación apropiada y el continuo desarrollo profesional de los maestros sirven para elevar el nivel de la enseñanza y fomentar la mejora de los métodos educativos. Una planificación adecuada por parte del director de la escuela, con la participación apropiada de los maestros, los alumnos, los progenitores y la comunidad, puede aumentar el nivel del plan de estudios y ayudar a la escuela a lograr los objetivos de rendimiento educativo y a ejecutar con éxito otras directivas o metas importantes en materia de políticas.

El director de la escuela debe responder a una diversidad cada vez mayor de los estudiantes, una cuestión que incluye temas como el género, la discapacidad y los antecedentes culturales; debe gestionar las alianzas y las redes

establecidas con otras escuelas y con la comunidad en general; y debe trabajar estrechamente con los organismos gubernamentales y otras organizaciones que ofrecen servicios a la infancia. Además, el director de la escuela debe ser capaz de ajustar el funcionamiento interno de la escuela para contrarrestar los rápidos cambios y avances en la tecnología, el financiamiento y el tamaño de la escuela, y de que los maestros estén en condiciones de prestar un buen servicio.

El director de la escuela sirve como custodio de los valores amigos de la infancia y es un consejero que presta apoyo al desarrollo profesional del personal y contribuye a cultivar los comportamientos y las prácticas de enseñanza más apropiados. Como dirigente y coordinador de un equipo, el director de la escuela dirige el centro como una institución y desempeña una función primordial en la creación y el mantenimiento de su espíritu. Se considera que el espíritu y el carácter de la escuela son tan importantes que muchas instituciones contratan a antiguos alumnos o a maestros que enseñaron en ella para que se conviertan en directores de la escuela.



© UNICEF/NYHQ2006-1150/Neeleman

En una escuela amiga de la infancia, el director es una persona amistosa y accesible que alienta la participación de los estudiantes en la vida escolar y promueve los vínculos entre la comunidad de la escuela, los padres y las madres y la comunidad en general. Bajo la dirección del director, la escuela proporciona también un entorno protector en el que los niños no son víctimas de castigos corporales, de actos de violencia, de estereotipos de género, hostigamiento y estigma.

El director de una escuela amiga de la infancia garantiza también que la escuela se gestione de una manera imparcial, equitativa y transparente. Las reglas y reglamentos de la escuela deben ser justos y claros, deben estar disponibles para todos y tienen que aplicarse de manera abierta en todas las clases. El director debe alentar también la participación del estudiante en los distintos aspectos de la vida escolar cuando sea apropiada, incluida la aplicación de reglas y reglamentos imparciales.

Las pruebas empíricas sugieren que los directores de escuela que se convierten en dirigentes con éxito concentran sus esfuerzos en cuatro objetivos generales:

1. **Promover procesos sólidos de aprendizaje y enseñanza que faciliten los logros educativos para todos los niños y niñas.** Esto ocurre cuando el liderazgo de la escuela establece expectativas realistas y al mismo tiempo elevadas para los maestros y los estudiantes, tanto en el aula como en toda la escuela, y les ofrece varias modalidades para aprender por medio de la participación activa del alumno y la orientación reflexiva del maestro. El liderazgo de la escuela tiene una influencia fundamental en este tipo de pedagogía de la transformación, debido al tipo de objetivos que establece y a los recursos que ofrece. Y lo que es más importante, el director de la escuela tiene que alentar a los maestros y alumnos para que hagan frente a los obstáculos que impiden el progreso, buscando toda la orientación disponible y utilizando de la manera más creativa posible los recursos limitados.

2. **Cultivar un sentimiento firme de comunidad que abarque a todos aquellos que forman parte de la escuela.** El director de la escuela es la fuerza impulsora que configura el carácter y el espíritu de la institución. Es el principal custodio de las tradiciones y de la reputación de la escuela. Mantener la cultura de la escuela exige un estilo de gestión que aliente a toda la comunidad escolar a compartir los valores y las reglas comunes que apoyan las buenas prácticas dentro de la escuela. En una escuela amiga de la infancia, el espíritu está enraizado en los derechos de los alumnos y del personal a disfrutar de oportunidades y de un tratamiento justo y equitativo dentro de la comunidad escolar.

El director de la escuela debe abordar las amenazas que surjan a este tratamiento justo y equitativo, porque no hacerlo puede menoscabar el espíritu de la comunidad escolar. El estilo del director de la escuela debe reforzar la tradición y la cultura de la escuela por medio de medidas como dar una charla diaria o semanal a toda la escuela, hacer hincapié en el cuidado y el respeto de los terrenos de la escuela y del entorno que la rodea, alentar las actividades extraescolares y fortalecer los rituales mediante, por ejemplo, la selección de un himno escolar o la celebración de un día del fundador o un desfile de acción de gracias.

3. **Valorar y ampliar la proporción del capital social de los alumnos.** Los niños y niñas no son recipientes vacíos que se deben llenar de información, sino jóvenes con personalidades, nombres y un conocimiento que compartir. El nuevo conocimiento que adquieren en la escuela se basa en los conocimientos que han obtenido en el hogar y la comunidad. Las autoridades escolares que invierten en la capacidad de los niños facilitan la participación del alumno en el aula y en la escuela. (Véase el recuadro en la página 11.)

4. **Apreciar y alentar el desarrollo de las culturas educativas de las familias.** Durante todo el ciclo vital del niño, desde la primera infancia hasta todos los niveles de la educación, es importante tener una cultura del aprendizaje. En las comunidades pobres del medio rural, muchos progenitores son analfabetos y la dirección de la escuela debe llegar a ellos para ayudarles a alentar la escolarización de sus hijos y beneficiarse de ella.

4.2.2 La función del maestro

Los maestros son fundamentales para un aprendizaje eficaz y eficiente. Junto al director de la escuela, su labor es esencial para promover un sentimiento de comunidad dentro de la escuela y para establecer vínculos con la comunidad en

general. Una escuela y sus alumnos se benefician más cuando los maestros se comprometen a cultivar una comunidad de aprendizaje con un firme sentimiento de pertenencia y de solicitud entre todos los niños y los adultos.

A diferencia del director de la escuela, que gestiona la escuela en general, los maestros facilitan el aprendizaje, gestionan el aula y ayudan a los estudiantes a transferir lo que aprenden en el aula a otros entornos no escolares. También trabajan junto al director de la escuela a fin de establecer una sólida base y proporcionar el modelo de un mejor futuro para todos. Los maestros eficaces en las escuelas amigas de la infancia tratan siempre de mejorar su desempeño, de aprovechar las oportunidades de aprendizaje, de establecer nuevas relaciones y de promover la colaboración entre los maestros.

4.3 LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

Hay muchas formas en que la comunidad puede involucrarse en la labor de la escuela, desde la participación en la toma inicial de decisiones sobre el diseño, la edificación (o la renovación) y mantenimiento de los edificios y terrenos escolares, hasta la búsqueda de transparencia, la rendición de cuentas y la participación en la gestión y la toma de decisiones. Además, las asociaciones de progenitores y maestros, al facilitar la participación de los padres y las madres y la comunicación con ellos, abren una posibilidad que alienta a los progenitores a seguir los progresos de sus hijos.

Los directores de la escuela y los maestros asumen la función decisiva de establecer vínculos entre la escuela y la comunidad acercándose a sus miembros y haciéndoles partícipes en la labor de la escuela. Pero los progenitores, los otros miembros de la comunidad y los propios niños tienen también funciones cruciales que desempeñar en esta labor.

4.3.1 La función conjunta de los directores de escuela y de los maestros

Los directores de escuela ofrecen su capacidad de liderazgo y deben iniciar el apoyo y la participación de la familia y la comunidad. Cuanto más dispuestos estén a reclutar a los progenitores y a los miembros de la comunidad para que realicen tareas escolares, a escuchar sus puntos de vista y a compartir la toma de decisiones, más posibilidades hay de que las alianzas entre las escuelas y las familias se mantengan. Es posible proporcionar un apoyo de gestión y administración para llevar a cabo programas escolares por medio de los presupuestos, materiales, espacio, equipos o personal de las autoridades distritales o locales.

Los gestores de la escuela son fundamentales para garantizar que los maestros alcancen el desarrollo profesional que necesitan para



comprometerse con la participación de la familia y la comunidad. Garantizar que todo el personal de la escuela adquiera las aptitudes necesarias para trabajar con progenitores y familias es un elemento fundamental de cualquier alianza eficaz.

El distrito o grupo escolar o el sistema de educación deben ofrecer a los maestros un desarrollo profesional en las siguientes esferas:

- Colaboración con progenitores, familias y comunidades;
- Dinámicas familiares y estructuras familiares no tradicionales;
- Comunicación entre la escuela, la familia y la comunidad;
- Reducción de los obstáculos a la participación de la familia y la comunidad en la escuela;
- Educación ecológica para un desarrollo sostenible, incluido el acceso al agua para beber y lavarse, la energía limpia para el hogar y la seguridad alimentaria;
- Aprender y trabajar con diversas culturas.

Los organismos que gobiernan la escuela o las asociaciones de progenitores y maestros deben contribuir a detectar a posibles voluntarios que puedan ayudar a los maestros y a otro personal de la escuela a sensibilizar a las familias de

KENYA: ESCUELAS QUE BUSCAN ACTIVAMENTE A LOS ALUMNOS Y ALIENTAN LA PARTICIPACIÓN

Incluso a pesar de que Kenya declaró la educación primaria gratuita en 2003, alrededor de 1,7 millones de niños, niñas y adolescentes se encuentran todavía sin escolarizar. Sobre la base de los principios de la participación infantil, se preparó un censo “de niño a niño” para detectar a los niños desescolarizados, determinar por qué no iban a la escuela y procurar su regreso al aula. Los alumnos y sus maestros recibieron capacitación para acudir a los vecindarios y preguntar a los niños por qué no iban a la escuela. Las respuestas más frecuentes a estas encuestas eran la pobreza, la falta de uniformes escolares, el trabajo doméstico y la distancia hasta la escuela. Se analizaron posibles soluciones y, por medio del diálogo y el apoyo comunitarios, se logró el regreso a la escuela de alrededor de 7.000 de los 9.000 niños y niñas desescolarizados en uno de los tres distritos piloto. Este enfoque destacó el poder y el potencial de la participación infantil de tal forma, que se ha incluido en el plan nacional del sector de la educación.

los estudiantes y a la comunidad. Esto se puede lograr, por ejemplo, haciendo que los voluntarios lleven a los maestros

en paseos comunitarios que sirvan para presentarlos en el vecindario y les permitan conocer las vidas que llevan sus alumnos fuera de la escuela.

Otro posible enfoque es incorporar al personal y a los alumnos de la escuela en actividades de investigación que requieran su participación. Esto puede incluir pequeños grupos de maestros y estudiantes que se reúnan una vez al mes para estudiar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad, para debatir los desafíos y las oportunidades que supone contar con la participación de las familias y de la comunidad en la escuela, y para concebir intervenciones destinadas a fomentar una participación activa de la comunidad. En Kenya y en Uganda se han llevado a cabo encuestas de niño a niño basadas en este enfoque.

Una vez que se han establecido las bases y existe una doble comunicación entre la escuela, la familia y la comunidad, las escuelas pueden establecer alianzas mediante la creación de un equipo de medidas que se comprometa a preparar un amplio programa de participación de la familia y la comunidad. Los miembros del equipo brindan a la iniciativa sus propias perspectivas, experiencias y aptitudes. La responsabilidad del equipo de medidas consiste en preparar un estudio de referencia en el que se establezcan declaraciones sobre objetivos, se determinen las estrategias para lograr los objetivos, se describan planes de aplicación y se utilicen instrumentos de evaluación.

Para apoyar el fortalecimiento de la capacitación de los maestros en la esfera de la colaboración con la familia y la comunidad se puede proporcionar a los maestros incentivos para comprometerse en estas relaciones.

4.3.2 Función de las familias y de los cuidadores

Una escuela amiga de la infancia es una escuela amiga de la familia. Estas escuelas establecen relaciones con los progenitores y los cuidadores que tienen la responsabilidad primaria de promover el bienestar de los

niños en todas las etapas de su desarrollo. Una familia cariñosa y bien informada puede ser un agente que presta apoyo al aprendizaje de una forma responsable e incondicional, por lo que la participación de las familias en la promoción y el fortalecimiento del aprendizaje de los niños puede ser una de las intervenciones más eficaces y duraderas. Esto es especialmente importante en el caso de las familias que son vulnerables a causa de la pobreza, la enfermedad o los conflictos; de la falta de agua, combustibles u otros recursos; o debido a la violencia doméstica. También lo es en el caso de las familias que viven en comunidades aisladas donde no llegan los servicios limitados del gobierno y en las familias marginadas o excluidas por razones étnicas (EAPRO, 2005).

Los progenitores con un sentimiento positivo acerca de la escuela y que participan en sus actividades tienen más posibilidades de ser los mejores promotores de los valores, políticas y prácticas de la escuela en el hogar, ya sea alentando las tareas escolares en casa, promoviendo medidas contra el hostigamiento o apoyando la cooperación con los demás. Allí donde no existe un contacto entre el hogar y la comunidad, es posible que la escuela no reconozca los problemas que hay en la vida del niño y no pueda abordarlos apropiadamente. Incluso en las familias

UGANDA: INSCRIPCIÓN DE LOS NIÑOS BASADA EN LA COMUNIDAD

En las zonas rurales de Uganda, invertir en un sistema de inscripción del nacimiento basado en la comunidad proporcionó instrumentos eficaces para supervisar los diferentes derechos de los niños, incluida la matriculación en actividades de atención para la primera infancia y en las escuelas primarias. El sistema hace hincapié en inscribir a los niños de los hogares pobres y marginados, y a los niños que viven en hogares encabezados por otros niños y por mujeres. Estos niños reciben tarjetas de inscripción del nacimiento que garantizan su matriculación en la escuela primaria a la edad apropiada. Mediante esta intervención de bajo costo, el sistema permitió inscribir a más de 500.000 niños y niñas en sólo dos años.



© UNICEF/NYHQ2005-2102/Bannon

desfavorecidas, un nivel elevado de apoyo de los progenitores y un clima positivo en la escuela fomentan la autoconfianza y la autoestima.

Las familias y los cuidadores tienen funciones especiales que desempeñar en la preparación de sus hijos para que acudan a una escuela amiga de la infancia y en la labor de prestar apoyo y proporcionar orientación a la escuela. En una escuela amiga de la infancia:

- Los progenitores y los hogares establecen una comunicación mutua, sistemática y significativa con la escuela;
- Los progenitores tienen una función integral que desempeñar prestando asistencia al aprendizaje en la escuela;
- Los progenitores son aliados de pleno derecho en la toma de decisiones sobre los resultados educativos de sus hijos;
- Los progenitores son bienvenidos en la escuela y se procura su apoyo en el aprendizaje de sus hijos.

Suele ocurrir que las familias y los hogares no se sientan autorizados para asumir estas funciones, o que las escuelas no están preparadas para apoyarles. Por tanto, es importante contar con la participación de las familias en la educación de sus hijos y establecer vínculos entre la escuela y la comunidad en las primeras etapas. Las familias son los primeros maestros de los niños y tienen una función fundamental que

desempeñar en la tarea de prepararles para que acudan a la escuela. La primera infancia es una época de avances en el desarrollo; ofrece las mayores posibilidades para cambiar, pero también es una edad para la que se ofrecen pocos servicios. El estilo de crianza de los progenitores y el número de recursos disponibles para los niños pueden o bien contribuir a ayudar a los niños de corta edad a desarrollar las aptitudes, actitudes y comportamientos que se necesitan para progresar en una comunidad escolar, o bien a frustrar sus capacidades en cuanto a participar activamente.

Una manera eficaz de preparar a los progenitores y a los cuidadores a cultivar las relaciones entre la escuela y la familia es que las comunidades establezcan y organicen centros de atención durante la primera infancia. Por medio de su participación, los progenitores comienzan a comprender cómo se gestiona un centro y a participar en el proceso de toma de decisiones del centro. En estos centros basados en la comunidad, las familias adquieren conocimientos esenciales y sus actitudes cambian debido a que son testigos de primera mano de cómo la participación puede cambiar las cosas. Los centros para la primera infancia no son solamente importantes debido a que preparan a los niños de corta edad para la escuela, sino también porque preparan a las familias, especialmente a las mujeres, para las funciones que deben desempeñar en relación con las escuelas. (Véase el recuadro en la página 14.)

NIGERIA: UNICEF Y SUS ALIADOS CREAN UN MODELO DE ESCUELA AMIGA DE LA INFANCIA

La Escuela Primaria Modelo New Owerri, Nigeria, es un firme testimonio de que las iniciativas para lograr escuelas amigas de la infancia pueden tener éxito. Antes de 2000 era una escuela primaria descuidada con sus edificios en diversos estados de deterioro, y una población no muy distinta a la de otras escuelas que se encuentran en condiciones similares. El cambio en la escuela comenzó en 2002, cuando UNICEF la clasificó como amiga de la infancia. Desde entonces se ha establecido una alianza dinámica entre UNICEF, la Junta de Educación Primaria del Estado de Imo y la asociación de progenitores y maestros de la escuela, logrando que todos los aspectos de la escuela sean acogedores para los niños.

Un amplio complejo ofrece espacio para jugar a los 1.136 alumnos de la escuela. Hay un mayor número de niñas que de niños, ya que la matriculación de las niñas es de un 53% y la de los niños de un 47%. Los estudiantes están repartidos en 52 aulas, cada una de las cuales dispone de un maestro asignado. Otros 12 miembros del personal desempeñan diversas funciones en la escuela. Las solicitudes de admisión siguen aumentando, ya que la escuela es la única posibilidad para muchos habitantes de la comunidad. Pero en la actualidad solamente hay 16 aulas disponibles, y el aumento de la población estudiantil ha creado una superpoblación en las instalaciones escolares.

La escuela y la comunidad trabajan de la mano

El punto fuerte fundamental de la escuela es la Asociación de Progenitores y Maestros, una entidad muy activa que participa en muchos de los proyectos en marcha, entre ellos la construcción de 10 nuevas aulas. También ha contribuido a reforzar la seguridad en la escuela mediante la instalación de

alarmas contra robo en las puertas. La Asociación desempeña seriamente su labor. Según P. M. Okoro, vicepresidente de la asociación, el grupo se reúne tres veces cada curso y otras veces cuando es necesario.

Sir Sam Iheakama, segundo vicepresidente de la Asociación, señala que el World Bank Estate donde está ubicada la escuela es una comunidad en sí misma, en la que los residentes comparten sentimientos comunes firmes sobre la educación de sus hijos. Informa que las reuniones de la Asociación registran siempre una buena asistencia, con más de 80 padres y madres en cada reunión. Según Iheakama, la comunidad tiene una opinión positiva de la Escuela Primaria Modelo y “todos los progenitores desean que sus hijos pasen por esta escuela”.

Mejorar el agua y saneamiento

La Asociación ha mejorado la higiene personal entre los alumnos al proporcionar lavamanos y letrinas para cada una de las 16 aulas de la escuela, así como jabón y papel higiénico para las letrinas.

La Escuela Primaria Modelo dispone de un complemento completo de letrinas de pozo mejoradas ventiladas para niños y niñas. El abastecimiento de agua es adecuado; la Junta Estatal de Educación Primaria proporcionó dos cisternas de agua que están llenas constantemente. Durante el recreo, los alumnos, con sus tazas y tazones de plástico en las manos, corren para obtener agua potable del pozo accionado por una bomba de mano que UNICEF instaló en colaboración con la Agencia Estatal Rural de Abastecimiento de Agua. El pozo, un elemento fundamental para lograr que una escuela sea amiga de la infancia, no solamente beneficia a los alumnos



© UNICEF/NYHQ2007/1011/Asselin

y a los maestros de la escuela. Debido a que es la fuente de agua más fiable de la comunidad, el World Bank Estate depende también de este pozo para su abastecimiento de agua. Los miembros de la comunidad han alabado su utilidad y han expresado su agradecimiento al personal de la escuela, especialmente a la directora.

En la librería bien provista de la escuela hay alrededor de 1.360 títulos, muchos de ellos proporcionados por UNICEF. Un bibliotecario a tiempo completo, capacitado en la gestión de bibliotecas para las escuelas primarias, supervisa la colección.

“La presencia de UNICEF es muy visible en nuestra escuela”, dice Eugenia Chima, la directora actual de la escuela. Destaca que como consecuencia de las medidas para lograr que sea amiga de la infancia, la escuela ha recibido pupitres, sillas, libros, materiales de biblioteca, materiales de saneamiento, un pozo, atención de la primera infancia, botiquines de primeros auxilios y otros materiales. Indica que dirigir la escuela ha cambiado su vida: “Toda la comunidad me llama ‘mamá bendita’

debido a la escuela. Incluso si me retirara ahora mismo, me sentiría realizada”.

Un buen comienzo por medio de la lectura y el juego

En la sección de atención de la primera infancia de la escuela están matriculados alrededor de 120 niños y niñas. Aquí, el hincapié es en la estimulación psicosocial de los jóvenes, que juegan y aprenden en un entorno lleno de dibujos y de juguetes. Emelia Onyekwere es la maestra directora de la sección. Junto a otros cuatro maestros, dirige el programa del aula, que incluye cantar, bailar, movimientos del cuerpo y observación, especialmente de los objetos apropiados para la edad que están ubicados dentro y fuera del aula. Tres de cada cinco días, la Asociación ofrece una comida al mediodía para los alumnos en la sección de atención de la primera infancia. Para muchos de estos niños representa una rara oportunidad de alimentarse de manera nutritiva, y, con ayuda de sus maestros, también aprenden a comer de manera apropiada.

Fuente: <www.ungei.org/infobycountry/nigeria_321.html>

Reforzar los vínculos:

- En la escuela hay una Asociación de Progenitores y Maestros que se reúne y mantiene comunicaciones sistemáticamente, e incorpora a los progenitores de todas las procedencias (no solamente la élite);
- La Asociación tiene un plan de acción coordinado con las autoridades escolares para formular, ejecutar y supervisar los planes anuales de la escuela;
- La escuela promueve la participación de los progenitores en los debates y la adopción de decisiones sobre políticas y actividades de la escuela;
- La escuela utiliza diversos instrumentos de comunicación para llegar a los progenitores;
- La escuela informa a los progenitores sobre sus reformas, políticas, objetivos;
- La escuela invita a los progenitores a debatir sus preocupaciones sobre los niños y les ofrece oportunidades periódicas para informar a las autoridades escolares sobre cuestiones que ocurren en el hogar o en la comunidad;
- En el caso de que haya progenitores analfabetos o que no hablen el idioma de la mayoría, la escuela debe ofrecer mensajes orales o traducir sus comunicaciones en el idioma de los progenitores;
- La escuela organiza actividades con la participación de los niños y las familias, como por ejemplo invitar a los progenitores a una velada musical, una obra de teatro o una lectura de poesía que muestren las lecciones que los niños están aprendiendo;
- La escuela ofrece el espacio para cultivar jardines ecológicos y comunitarios donde los miembros de la Asociación pueden promocionar la seguridad alimentaria;
- El director de la escuela puede presentar premios a los niños o a los maestros –como por ejemplo a la mejor asistencia, a las mejoras en las ayudas especiales, a la estrella del mes, galardones deportivos– en un acto en el que participe la comunidad.

GHANA: CELEBRACIÓN DE LOS LOGROS DE LOS NIÑOS CON ASISTENCIA DE SUS PROGENITORES

En la escuela Zangum, en el norte de Ghana, el director de la escuela se dio cuenta de que los padres y madres de sus estudiantes no comprendían demasiado bien lo que sus hijos estaban aprendiendo en la escuela. Para ayudarles a comprender el proceso educativo de sus hijos, organizó una velada cada semestre para celebrar los avances de los estudiantes.

Las actividades durante estas veladas eran diversas: los niños más pequeños recitaban el alfabeto, cantaban o representaban una obra sobre la prevención del paludismo; los estudiantes de más edad leían poemas o historias que habían escrito, mientras que otros niños los traducían en el idioma de sus progenitores. El director de la escuela utilizó estos actos no solamente para reconocer los logros, sino también para destacar importantes mensajes con respecto a la escuela, y tanto la comunidad como los estudiantes y los maestros participaron ampliamente en estas veladas. Por medio de estas actividades, los progenitores, muchos de los cuales nunca habían acudido a la escuela de pequeños, descubrieron lo que aprenden sus hijos, el valor de la educación de sus hijos y cómo podían prestarles apoyo. La disciplina en la escuela mejoró y la asistencia y la participación en la Asociación de Progenitores y Maestros aumentó.

GHANA: LA FUNCIÓN DE LAS MUJERES EN LAS ASOCIACIONES

En Kparigu, un remoto poblado rural de Ghana, se celebraban reuniones periódicas de la Asociación de Progenitores y Maestros en las que participaban en gran número los padres, pero muy pocas veces las madres. El director de la escuela estaba preocupado por la falta de participación de las mujeres y especialmente deseaba garantizar que las cuestiones que afectaban a las niñas estuvieran bien representadas. Por tanto, insistió en hablar con las madres durante sus paseos por el poblado, por el mercado y en la iglesia, abordando siempre sutilmente la cuestión de la participación en la Asociación. Durante el curso de estas conversaciones, supo que la mayoría de las mujeres nunca habían acudido a la escuela, y por ello pensaban que no podían contribuir con nada positivo. También pensaban que la Asociación era una “cosa de hombres”.

Al hablar de estas preocupaciones en reuniones personales y después en una reunión de la Asociación, descubrió que el mayor impedimento para que las mujeres participaran en las reuniones era la hora en que se celebraban. El director de la escuela celebraba por lo general las reuniones a última hora de la tarde, cuando ya no hacía demasiado calor y aún no había anochecido; sin embargo, supo que era el momento del día en que las mujeres estaban más ocupadas, cuando regresaban del mercado y preparaban la cena. El director de la escuela cambió la hora: “Los viernes después de las oraciones, porque tanto los musulmanes como los cristianos no van al campo ese día y es antes de que comience la cena”.

Incorporar a las mujeres de la comunidad y cambiar las reuniones a un horario más accesible facilitó que las mujeres comenzaran gradualmente a participar activamente en la Asociación. Enriquecieron el diálogo no solamente sobre cuestiones de género, sino también sobre una gama de temas que afectan a la infancia.

4.3.3 Funciones de los organismos educativos y de otras autoridades locales

Las escuelas amigas de la infancia promueven alianzas de amplia base entre las comunidades, los gobiernos locales, la sociedad civil y el sector privado. Cuando se necesita una perspectiva intersectorial, es necesario apreciar y acomodar a los diferentes participantes para garantizar la aplicación del concepto de escuela amiga de la infancia.

Las autoridades escolares locales tienen obligaciones y responsabilidades con respecto a las escuelas de sus municipalidades. Es su obligación proporcionar recursos y financiación para los maestros y los administradores, ofrecer materiales pedagógicos de

calidad y supervisar la planificación y el progreso de la escuela. Tanto las autoridades de educación locales como nacionales supervisan el desempeño de determinadas escuelas.

Las autoridades educativas locales son responsables de la supervisión de los maestros, los administradores escolares y los directores, así como de la asignación de los espacios, las herramientas y los instrumentos para el aprendizaje. Son responsables ante la comunidad en materia de asignación de recursos. En los sistemas de gobierno descentralizados, los miembros de la comunidad, los progenitores y los niños tienen mayores oportunidades de participar en la planificación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación y gobierno de las actividades educativas amigas de la infancia.

Una escuela amiga de la infancia forma una parte integral de la comunidad, y por tanto trata activamente de llegar a ella, procurando su apoyo para que sea aún más amiga de la infancia y a su vez apoyando el desarrollo de la comunidad. Esta interrelación es especialmente importante en las zonas afectadas por la pobreza.

El aprendizaje se produce en una diversidad de circunstancias del entorno general del niño: en el hogar, después de la escuela, en las instituciones religiosas y en las relaciones con otros miembros de la comunidad. (Véase el recuadro en esta página.) Las escuelas amigas de la infancia son sensibles al conocimiento, los valores y las tradiciones de la comunidad en general que los estudiantes aportan; al mismo tiempo, los niños adquieren nuevos conocimientos y actitudes que luego llevan consigo a la comunidad. La escuela puede ampliar su divulgación enviando a los niños de vuelta a sus hogares con mensajes que transmiten información sobre la importancia de la higiene, de la prevención del VIH y el SIDA, de la sostenibilidad ecológica y de otros temas. De esta manera, la escuela contribuye al desarrollo de la comunidad.

Establecer este tipo de diálogo ofrece a la comunidad un sentimiento de propiedad de la escuela, y a partir de entonces ésta no se considera como algo que está fuera de la comunidad. Este diálogo entre varias esferas es lo que diferencia a las escuelas amigas de la infancia de otras escuelas. A menudo se convierten en oasis para la comunidad general, proporcionando a veces el único espacio que existe para celebrar reuniones y festividades de la localidad o el poblado. Estos vínculos refuerzan la imagen de la escuela como una institución comunitaria que ofrece apoyo y es atenta y pertinente.

Las escuelas amigas de la infancia van más allá de sus confines y procuran establecer asociaciones con otras partes interesadas que contribuyan a la aplicación efectiva

BRASIL: VECINDARIOS COMO PROYECTOS ESCOLARES

En Vila Madalena, un pequeño distrito de la mayor ciudad de Brasil, São Paulo, se ha formulado un nuevo concepto educativo. Conocido como "Vecindario como escuela", lo dirige una organización no gubernamental, Cidade Escola Aprendiz, que desde 1997 ha transformado en aulas las plazas, los callejones, los cines, los talleres, los centros culturales y los teatros.

El Vecindario como escuela, una extensión de la educación oficial, tiene por objetivo ampliar los espacios para el aprendizaje en la comunidad, creando un laboratorio pedagógico en el que el aprendizaje consiste en conocerse a uno mismo e intervenir socialmente en la comunidad por medio de la comunicación, el arte y los deportes.

El éxito del concepto de Vecindario como escuela está impulsado por una alianza entre escuelas, familias, autoridades públicas, empresarios, asociaciones, artesanos, organizaciones no gubernamentales y voluntarios, que son poderes indispensables en la educación comunitaria. Todo el mundo educa; todo el mundo aprende en centros de cualificación, por lo que la experiencia ayuda a los educadores y a los dirigentes sociales a cultivar los sistemas de aprendizaje.

de todos los aspectos de ese concepto. Esto incluye a profesionales e instituciones dedicados a la atención de la salud y el bienestar social que contribuyen a la salud y la nutrición infantiles. Las escuelas amigas de la infancia necesitan establecer estas alianzas, ya que a veces carecen de los recursos necesarios para disponer de todos los elementos que hacen que una escuela sea amiga de la infancia.

La divulgación de las escuelas amigas de la infancia va más allá de la comunidad



geográfica. Muchas escuelas sirven a diferentes comunidades (diversas religiones, razas o filiaciones políticas). El sentimiento de solidaridad y de identidad compartida que se deriva de la creación de un espíritu y de la enseñanza de la coexistencia pacífica, la negociación, la no violencia y el cuidado del medio ambiente puede influir en la construcción nacional a gran escala.

Fortalecer la divulgación de la escuela:

- La escuela establece un plan específico para la colaboración con la comunidad;
- La escuela envía mensajes periódicos a los progenitores y a los miembros del Comité escolar sobre las actividades de la escuela y los progresos de los alumnos;
- La escuela y la comunidad establecen asociaciones entre progenitores, maestros y la comunidad, que se reúnen periódicamente;
- La escuela alienta a los estudiantes a participar en las actividades comunitarias;
- Los progenitores y la comunidad participan en los proyectos de mejora de la escuela;
- La escuela invita a otros organismos locales (ministerios), el sector privado, los dirigentes comunitarios y los progenitores a participar en la planificación y gestión de la escuela;

GHANA: LOS ESTUDIANTES ENSEÑAN A LAS COMUNIDADES A EVITAR EL PALUDISMO

En Kparigu, al norte de Ghana, los alumnos de las clases superiores de la enseñanza primaria realizaron un módulo sobre la prevención del paludismo. Como parte de su lección, se les animó a informar a sus familias y a la comunidad sobre el proyecto a medida que avanzaban. Este proyecto combina conocimientos de las clases de ciencia, arte, música, artesanía con madera y aptitudes para la vida práctica. Los niños prepararon y representaron una obra para niños más pequeños y miembros de las familias sobre el ciclo vital de un mosquito y la transmisión del paludismo. Visitaron la comunidad y señalaron las fuentes de agua estancada. Utilizando técnicas aprendidas en la escuela, fabricaron un desagüe apropiado y eliminaron al máximo las fuentes de agua estancada.

La comunidad se mostró enormemente interesada. Cuando los adultos veían a los niños en la comunidad, les preguntaban sobre el proyecto y sobre cómo reduciría la incidencia de paludismo. El entusiasmo aumentó y los miembros de la comunidad se unieron a los esfuerzos y siguieron aplicando las estrategias mucho después del módulo. Como resultado, las fuentes de agua estancada en la comunidad se han reducido considerablemente, y esto ha contribuido a la lucha contra el paludismo. La comunidad aprendió de una manera concreta y pertinente cómo la educación de los niños contribuye al bienestar de todos.

- La escuela se pone en contacto con la comunidad para aumentar el acceso a la escuela de los niños excluidos, especialmente las niñas, los trabajadores domésticos, los niños con discapacidades y los niños pertenecientes a minorías;
- La escuela incorpora a la comunidad en los programas voluntarios (mantenimiento de las instalaciones y del medio ambiente) y contrata a personas con conocimientos y aptitudes especiales como personal auxiliar para el aula;
- Los maestros asignan tareas para llevar a casa que sirven para que los niños interactúen con sus progenitores;
- La escuela se asocia con el sector privado local y las organizaciones no gubernamentales y comunitarias para prestar asistencia a las escuelas y las familias;
- Los programas de salud y nutrición de la escuela se planifican y aplican conjuntamente con los trabajadores de salud y bienestar social, los maestros, los progenitores y otras partes interesadas;
- Los estudiantes aprenden canciones y poemas con mensajes sobre la salud y la seguridad, y se les alienta a compartirlos con sus hermanos y hermanas más pequeños y con los miembros de su familia.

UGANDA: ESCUELAS AMIGAS DE LAS NIÑAS QUE RECIBEN APOYO DEL MOVIMIENTO PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Los miembros del Movimiento para la Educación de las Niñas utilizan activamente los métodos de niño a niño para llegar a los niños y niñas que no están matriculados. Utilizando los ingresos de actividades que generan un beneficio, los miembros del Movimiento compran materiales pedagógicos para los alumnos necesitados, lo cual es un enfoque pragmático para abordar la permanencia. Los clubes del Movimiento promueven también prácticas amigas de las niñas y establecen modalidades para integrar en las clases a las niñas desescolarizadas, como comprar toallas sanitarias para ellas. Los miembros del Movimiento incorporan también a miembros de la comunidad, fortaleciendo las alianzas y las relaciones entre la escuela y la comunidad.

MÉXICO: INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS

Las escuelas amigas de la infancia se han promovido desde 2000 en Chiapas y Yucatán, dos estados de México caracterizados por la presencia de amplias poblaciones indígenas y unas tasas elevadas de marginación. Las escuelas amigas de la infancia son fundamentales para promover la participación entre los niños, los maestros y los progenitores, y para lograr un desarrollo sostenible en el contexto de la cultura indígena. Las escuelas amigas de la infancia mejoran el aprendizaje por medio de una enseñanza intercultural bilingüe, la participación activa de los estudiantes, las familias y la comunidad, así como la enseñanza de una educación cívica basada en valores democráticos, el respeto por la diversidad y la promoción de la igualdad, la cooperación y la participación. También trabajan en favor de un entorno educativo sano, limpio y amistoso. Una iniciativa paralela, Aprendizaje Comunitario Participativo, promueve la educación cívica y actividades en que las familias y las comunidades aprenden sobre los derechos de los niños de una manera culturalmente sensible y respetuosa, y se les alienta a participar en la organización de la vida comunitaria en torno a la escuela. La iniciativa Todos los Niños a la Escuela realiza actividades similares con el fin de garantizar una educación básica de calidad para todos los niños y niñas. Como resultado, en estas escuelas se registra un mejor rendimiento de los estudiantes, los maestros están más capacitados y más motivados, y el entorno escolar es mejor, ya que incluye retretes e instalaciones de agua, una mayor participación de la comunidad en la educación y un sentimiento más elevado de identidad cultural, todo lo cual contribuye a una mayor autoestima.



Los espacios para el aprendizaje amigos de la infancia se establecen por lo general, aunque no siempre, en situaciones de emergencia y de crisis para compensar la falta de entornos pedagógicos adecuados, seguros y protectores. En las situaciones de emergencia y rehabilitación crónicas pueden desempeñar una función importante al proporcionar servicios sociales básicos y representar puntos de continuidad y estabilidad.

Además de funcionar como espacios para el aprendizaje, las zonas amigas de la infancia pueden servir también como un lugar para el juego y la estimulación, la recreación y las actividades para la vida práctica, y para celebrar actividades culturales y deportivas. Durante una crisis, los niños necesitan apoyo psicosocial, orientación y lugares seguros donde poder participar en el aprendizaje y la recreación, con el objetivo de recuperar la estabilidad en sus vidas. Los espacios amigos de la infancia se hacen para proporcionar a los niños esta normalidad por medio de las actividades cotidianas necesarias para su desarrollo.

En todas las circunstancias, los espacios amigos de la infancia requieren una mayor participación de los niños, los progenitores y las comunidades en la toma de decisiones sobre la educación, la recreación y el juego de los niños. Estos espacios pueden servir también como centros comunitarios que fortalecen la capacidad de los adultos para superar la situación, y proporcionan un lugar para la alimentación, la atención de la salud y la distribución de materiales de socorro y rehabilitación.

4.5.1 Organizar las oportunidades para el aprendizaje

Los espacios para el aprendizaje amigos de la infancia son esenciales durante las situaciones de emergencia y otras situaciones en que los niños se encuentran

fuera de los entornos educativos oficiales. Aunque los gobiernos y las autoridades educativas están obligados a proporcionar a todos los niños oportunidades para el aprendizaje, los progenitores, las familias y las comunidades desempeñan por lo general un papel más importante cuando se trata de establecer espacios pedagógicos durante las situaciones de emergencia.

Las autoridades locales son por lo general responsables de determinar estos espacios; sin embargo, su establecimiento y funcionamiento suele recaer en los progenitores y la comunidad local. Aunque su objetivo es el aprendizaje, los espacios amigos de la infancia podrían incluir servicios sociales integrados, como la salud, la nutrición y el bienestar social. Puede también que la enseñanza se lleve a cabo en hogares locales donde los niños se reúnan para realizar actividades complementarias o extraescolares que estén relacionadas con la escuela, pero que tienen un carácter más voluntario en lo que atañe a sus objetivos, su contenido y su aplicación.

La participación de la comunidad local, que se lleva a cabo a menudo por medio de organizaciones de la sociedad civil, es fundamental para el éxito de los espacios amigos de la infancia, debido a que por lo general son los progenitores y los voluntarios de la comunidad quienes asumen la iniciativa de gestionar las actividades pedagógicas que se ofrecen en estos espacios. Además, debido a que se trata de espacios pedagógicos alternativos, a menudo es necesario movilizar a los niños que se encuentran fuera de instituciones oficiales e integradas para que participen. A fin de integrar eficazmente a los niños marginados, la comunidad tiene que confiar en estos espacios para el aprendizaje, y quienes están a cargo deben disponer de los conocimientos necesarios para participar en una movilización social eficaz y saber comunicarse con los jóvenes.



Las contribuciones que hace la comunidad a los espacios amigos de la infancia, como las herramientas, los equipos, los terrenos y la enseñanza o administración directas, son esenciales para fomentar un sentimiento de propiedad por parte de los niños y sus familias. Como ocurre con el sistema educativo oficial, los espacios amigos de la infancia deben ser seguros, sanos, protectores e influyentes. El sistema educativo debe supervisar estos espacios no estructurados para garantizar que cumplan con los debidos requisitos.

Los espacios alternativos para el aprendizaje pueden establecerse en cualquier lugar, en iglesias, mezquitas, templos, centros comunitarios, salones dentro de la oficina del jefe de la comunidad, bibliotecas, un complejo, un terreno asignado, una habitación que no se utilice en un hogar privado, o incluso en un barco. En las Maldivas, por ejemplo, las madrasas se utilizaban para actividades pedagógicas diferentes de la lectura del Corán cuando se acordó que los niños necesitaban leer otro tipo de literatura y aprender sobre lo que ocurría en el resto del mundo.

En Nicaragua y en la República Islámica del Irán, las librerías móviles no sólo representan oportunidades para que los niños aprendan,

sino también para que lo hagan las familias y la comunidad en general. En Curitiba, Brasil, hay centros educativos con forma de faros que combinan bibliotecas y acceso a Internet –como parte del proyecto Faros para el Conocimiento, patrocinado por la ciudad–, que están ubicados cerca de las escuelas para servir de puente entre el sistema educativo oficial, la comunidad local y las familias.

Etapas estratégicas:

- Seleccionar espacios en la comunidad donde pueda llevarse a cabo el aprendizaje;
- Involucrar a la administración de la escuela y la Asociación de Progenitores y Maestros en el proceso de selección;
- Establecer y poner en práctica programas alternativos de aprendizaje para todos los niños, incluidos aquellos que no acuden a la escuela, por medio de proyectos de difusión y la colaboración con organizaciones no gubernamentales y religiosas;
- Preparar e incorporar aptitudes para la vida práctica, programas de prevención del VIH y SIDA y modalidades para adaptar los entornos cambiantes por medio de actividades educativas oficiales y complementarias para los niños escolarizados y desescolarizados;
- Seleccionar lugares de reunión donde los niños que no van a la escuela puedan ser movilizados para su inclusión en las actividades oficiales y no oficiales de aprendizaje;
- Utilizar los recursos existentes y determinar nuevos recursos dentro y fuera de la comunidad;
- Colaborar con el sector privado para dotar de equipos a los espacios de aprendizaje alternativos y complementarios;
- Unir fuerzas con las organizaciones deportivas, recreativas y culturales;
- Identificar a los miembros y voluntarios de la comunidad con la capacidad y el tiempo necesarios para apoyar las actividades pedagógicas en los espacios amigos de la infancia.

4.6 IMPLICACIONES EN MATERIA DE POLÍTICAS

Los cambios recomendados para lograr que los entornos pedagógicos sean amigos de la infancia implican un cambio sustancial en la rendición de cuentas, los sistemas de supervisión, la capacitación, los planes de estudio, las prácticas de admisión de las escuelas, la estructura y el contenido de las escuelas y de los centros para la primera infancia, y la función de las familias y de la sociedad civiles. A menos que una serie de compromisos firmes en materia de políticas y de medidas específicas de rendición de cuentas respalden estos cambios, será imposible que se produzcan y que los derechos de los niños se hagan realidad. Por tanto, se necesita un apoyo político

al más alto nivel para lograr este grado de escolarización. A fin de garantizar su viabilidad, las escuelas amigas de la infancia deben estar basadas en pruebas empíricas y recibir el apoyo de un sistema de seguimiento, evaluación, retroalimentación y promoción. (Véase el capítulo 8.)

Muchos países en desarrollo establecen escuelas amigas de la infancia por medio del proceso acelerado de la reforma educativa. Toda la comunidad escolar trabaja de forma coordinada hacia un propósito común mediante reuniones y conversaciones, y aprendiendo de las experiencias mutuas.

4.7 SUPERVISIÓN Y VIGILANCIA

Abordar la educación y el aprendizaje bajo la perspectiva de las escuelas amigas de la infancia exige una forma diferente de supervisión y de gestión de las escuelas y de las actividades pedagógicas. Pocos sistemas educativos, especialmente en los países en desarrollo, disponen de sistemas eficaces de supervisión y evaluación del desempeño de los maestros y los administradores, y la aplicación de estos sistemas casi siempre se encuentra sometida a diversos obstáculos.

Por tanto, la incorporación de un marco educativo y pedagógico amigo de la infancia ofrece la oportunidad de examinar y cambiar la forma en que se supervisa y se gestiona a los maestros y a los administradores. También ofrece la posibilidad de establecer y fortalecer los sistemas de supervisión y vigilancia necesarios para mejorar la rendición de cuentas para la asignación y la utilización de los recursos.

La participación de las familias y la comunidad en la supervisión de las actividades pedagógicas es fundamental para un modelo de aprendizaje amigo de la

COMITÉS DE EDUCACIÓN DE POBLADO: RENDICIÓN DE CUENTAS ENTRE LA COMUNIDAD

En muchas comunidades, el Comité de Educación del Poblado supervisa la calidad de la educación y de los maestros; este comité puede tener diferentes funciones y diferentes niveles de responsabilidad, dependiendo de la comunidad. Entre sus funciones más importantes cabe destacar la supervisión de los niños de la comunidad, la evaluación de la calidad de la educación, la detección de los abusos contra los derechos y la localización de los niños que no van a la escuela. Sin embargo, el poder que se otorgue al grupo y quién está representado en él son fundamentales para su funcionamiento. Los comités supervisan las escuelas y sirven de foro para la toma de decisiones de los progenitores y los niños.

infancia y debe estar integrado en el modelo desde su concepción. Es preciso invitar a organismos rectores de todos los niveles para debatir la forma en que se debe regular la escuela amiga de la infancia. Hay que integrar también las opiniones de los niños por medio de foros abiertos durante todo el proceso, con el fin de fortalecer su influencia y su participación. Es necesario formular y acordar el establecimiento de líneas telefónicas directas y de otras formas de presentación de denuncias.

Etapas estratégicas:

- Examinar los sistemas de gestión de la educación para establecer la forma en que se percibe y se gestiona la educación;
- Establecer un código de conducta para los maestros y los gestores de una educación amiga de la infancia, y un sistema de supervisión de la comunidad para la evaluación y presentación de informes;
- Confeccionar un sistema de gestión centrado en la infancia que se base en los principios de la educación amiga de la infancia y en los derechos del niño;
- Establecer un sistema de retroalimentación eficaz y transparente con respecto a la asignación y la utilización de los recursos, incluida la posibilidad de que la comunidad realice sus aportes mediante la Asociación de Progenitores y Maestros;
- Crear una línea telefónica directa u otro método para denunciar el abuso y la explotación de los estudiantes.

EGIPTO: EL MODELO DE ESCUELA COMUNITARIA

En los poblados rurales del Alto Egipto, donde antes no había escuelas primarias y eran especialmente las niñas quienes no recibían una educación, se han establecido escuelas comunitarias para proporcionar a los niños una educación de calidad. Creadas a partir del modelo de la experiencia BRAC de Bangladesh, las escuelas están ubicadas en las comunidades y son gratuitas, sin ningún costo oculto. La propiedad local es el elemento fundamental, y las comunidades donan el espacio, garantizan que los niños acudan a clase y gestionan las escuelas mediante un comité local de educación en cada uno de los poblados.

Para ello, se contrata a mujeres jóvenes de la localidad con un nivel intermedio de educación y se les capacita como coordinadoras para que brinden una educación de calidad por medio de técnicas interactivas y un contenido educativo pertinente a nivel local que incluye la salud, el medio ambiente, la agricultura y la historia local. Los egresados de las escuelas comunitarias pueden participar en los exámenes estandarizados de las escuelas gubernamentales al final de los grados 3 y 6.

El proyecto sirve como catalizador para el desarrollo y, dado el hincapié que se hace en las niñas y en la participación de las mujeres coordinadoras, es útil para realizar cambios en las funciones y expectativas relacionadas con los géneros. Las lecciones aprendidas de los componentes relacionados con la calidad del modelo de escuela comunitaria se están integrando por medio de la Iniciativa para la Educación de las Niñas y el propio modelo se está ampliando mediante la creación de otras escuelas amigas de las niñas.

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 5

Las escuelas como entornos protectores

ÍNDICE

CAPÍTULO 5

Las escuelas como entornos protectores

5.1 Introducción

5.2 El derecho a estudiar en un entorno sano y seguro

5.2.1 Entornos sanos

5.2.2 Entornos seguros y protectores

5.3 Los niños que corren mayores riesgos

5.4 Evaluar los riesgos para la salud y la seguridad

5.4.1 Planificación de espacios seguros

5.5 Mitigar los riesgos y reforzar la protección

5.5.1 Marcos jurídicos

5.5.2 Formulación de marcos políticos y normas

5.6 Organización y gestión escolar

5.6.1 Funciones y responsabilidades del personal docente

5.6.2 Participación de los niños

5.6.3 Aspectos protectores del plan de estudios

5.6.4 Asociaciones con la comunidad

5.6.5 Supervisión y evaluación en los entornos protectores

5.7 Educación adaptada a las necesidades del niño en las situaciones de emergencia

CAPÍTULO 5

LAS ESCUELAS COMO ENTORNOS PROTECTORES

Más del 50% de los niños que pierden la vida todos los años a causa de los terremotos mueren dentro de los establecimientos escolares.

- En el Pakistán, más de 17.000 niños que asistían a las clases matutinas fallecieron cuando sus escuelas se desplomaron luego del terremoto que tuvo lugar a fines de 2005.
- En los países desarrollados, las escuelas y los hospitales generalmente están diseñados para aumentar la probabilidad de supervivencia y albergar, en condiciones de seguridad, a los miembros de las comunidades afectadas.

Mejorar la estructura de la mayoría de los establecimientos escolares no es costoso ni difícil desde el punto de vista técnico.

- Se calcula que el costo promedio por escuela oscila entre los 1.000 y los 1.500 dólares, siempre y cuando se utilicen materiales y mano de obra locales, y los diseños sean poco costosos.

Fuente: Safe at School Campaign, Disaster Resource Network, una iniciativa del Foro Económico Mundial.

5.1 INTRODUCCIÓN

Millones de niños y niñas asisten a escuelas razonablemente seguras la mayor parte del tiempo. No obstante, en la mayoría de los países en desarrollo, las escuelas no protegen a los estudiantes contra las consecuencias de los desastres naturales y los accidentes. Teniendo en cuenta que el medio ambiente se torna cada vez más inseguro y que, de acuerdo con las predicciones científicas, los cambios climáticos intensificarán la gravedad y la prevalencia de los desastres naturales, no es lógico que existan escuelas incapaces de resistir las catástrofes.

El problema, sin embargo, no se limita a los desastres naturales y a los accidentes.

Hay muchas otras situaciones ante las cuales las escuelas no pueden proteger a los niños que les han sido confiados. Los peligros son numerosos y complejos. Se sabe de niños –especialmente niñas– quemados vivos debido a que no pudieron escapar de los incendios que se desataron en sus internados, por estar las puertas cerradas con candado, en un claro esfuerzo por protegerlos. Hay países donde los niños corren el riesgo de ser víctimas de secuestros o de involucrarse en bandas que se dedican a cometer actos violentos, un preocupante fenómeno que no es inusual hoy en día entre la población joven. Las escuelas a veces se convierten en objetivos de ataques violentos durante los conflictos civiles,

poniendo a los alumnos en peligro de ser secuestrados y reclutados a la fuerza como soldados, trabajadores o esclavos sexuales.

El *Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños* revela que los niños de todo el mundo son vulnerables a la violencia dentro de las escuelas y fuera de ellas, debido a casos de violación, hostigamiento y abuso sexual, palizas, abuso verbal, intimidación, burla, estereotipos y otras formas de humillación. En algunas ocasiones, los maestros, las autoridades escolares y los compañeros son los autores de esos hechos.

Muchas veces las escuelas no protegen a los estudiantes contra factores de riesgo para la salud como la contaminación, las sustancias tóxicas, el ruido y los gases, o sus instalaciones son antihigiénicas y perjudiciales para los niños. Ante la rapidez con que está cambiando el medio ambiente, es inaceptable que haya escuelas negligentes, que no prevén ni corrigen los factores que amenazan la salud y la seguridad de sus alumnos.

En las escuelas amigas de la infancia se debe prestar atención a los siguientes aspectos fundamentales:

- **Predicción:** Las autoridades escolares deben prever los riesgos inminentes o los peligros que podrían afectar a los niños en la escuela, sus alrededores y los diversos sectores de la comunidad. Esos peligros pueden ser desde una gripe estacional hasta pandemias mucho más graves, como influenza aviar o enfermedades transmitidas por vectores, como el paludismo y el dengue, que se están presentando en climas más fríos debido al aumento de la temperatura. También puede tratarse de riesgos derivados de los climas extremos o de la proximidad de las escuelas a sitios peligrosos. En algunos países, la tensión política conlleva el riesgo de brotes de violencia en las comunidades. Las escuelas que están pendientes de

estos acontecimientos reconocen cuándo es hora de tomar medidas preventivas. Cuando la comunidad escolar se prepara responsablemente para esta clase de situaciones, el resultado suele ser la adopción y la aplicación de medidas preventivas apropiadas.

- **Prevención:** Las autoridades educativas deben tomar medidas para prevenir los riesgos que atentan contra la salud y la seguridad de los niños. Vacunar a todos los estudiantes contra la gripe y otros problemas de salud en el momento correcto puede evitar enfermedades graves. Establecer puntos donde los niños puedan atravesar las calles, y señalizarlos debidamente, puede disminuir el número de accidentes. Trazar mapas de riesgo ambiental y vulnerabilidad a desastres naturales puede evitar calamidades. Lavarse las manos correctamente y observar otras prácticas de higiene puede prevenir la propagación de enfermedades. Así mismo, prohibir el ingreso de armas a las escuelas, supervisar los patios de recreo y diseñar las aulas de modo que sea posible ver desde afuera las actividades que se realizan allí son mecanismos que pueden ayudar a evitar el hostigamiento, las agresiones y los abusos en las escuelas y fuera de ellas. Cercar las áreas potencialmente peligrosas, como las piscinas y los pozos de agua, y limpiar o fumigar las zonas con agua estancada, donde los mosquitos se reproducen con facilidad, son medidas de prevención que puede aplicar la comunidad escolar para proteger a los alumnos y al personal.
- **Preparación:** Las escuelas deben contar con recursos y procedimientos para abordar con rapidez y determinación los peligros para la salud y la seguridad de los niños. Los sistemas de alarma, desde una sencilla campaña hasta

instrumentos más sofisticados, como mensajes de texto, alertan a los estudiantes, las familias y los docentes sobre un peligro o una situación de emergencia. Impartir conocimientos básicos sobre primeros auxilios a los maestros y a los alumnos, instalar extintores de incendio y sistemas de iluminación de emergencia, organizar simulacros de evacuación, designar sitios de reunión y zonas seguras, y definir la manera de pedir ayuda son medidas que pueden preparar a la comunidad escolar para responder a los accidentes y a las emergencias.

Las escuelas amigas de la infancia suelen tener políticas, planes y presupuestos

claros para hacer frente a este tipo de situaciones. Sin embargo, deben revisar constantemente los procedimientos para asegurarse de que sean compatibles con los cambios que puedan haberse producido en la escuela o en la comunidad.

Este capítulo detalla los aspectos relacionados con la protección y la seguridad en las escuelas amigas de la infancia. Examina las expectativas y las realidades de las escuelas en materia de promoción del bienestar emocional, psicológico y físico de los niños. La clasificación y la evaluación de los riesgos constituyen la base para examinar las estrategias y las intervenciones que hagan de las escuelas lugares sanos, seguros y protectores para todos los niños y niñas.

5.2 EL DERECHO A ESTUDIAR EN UN ENTORNO SANO Y SEGURO

La Convención sobre los Derechos del Niño puntualiza la obligación que tienen los gobiernos de hacer valer el derecho de los niños a estudiar en un entorno sano y seguro, trátese de una escuela convencional o de un espacio destinado a la enseñanza en una situación de emergencia. La Convención hace un llamado concreto a todos los Estados Partes para que tomen medidas que garanticen la protección de los niños contra las lesiones, el abuso, el abandono y todas las formas de violencia; para que las escuelas impartan disciplina respetando la dignidad de los niños; y para velar por la realización del derecho de los niños a recibir la mejor atención posible en materia de salud (véase el recuadro de la página 4).

Las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia deben acoger estos principios para que los niños estudien sin temor ni

ansiedad, y para que estén libres de peligros, enfermedades, explotación y daño. Deben convertirse en entornos sanos, seguros y protectores mediante la prestación de servicios de salud, nutrición, agua y saneamiento, y la adopción de códigos de conducta contra la violencia.

5.2.1 Entornos sanos

En la escuela, la protección de los niños comienza por la salud. Una buena salud y una nutrición adecuada son prerrequisitos para un aprendizaje efectivo. Las investigaciones indican que los niños saludables y bien nutridos aprenden con mayor facilidad. También se sabe que los programas escolares de salud y nutrición no solo tienen la capacidad de mejorar la condición nutricional de los estudiantes, sino su rendimiento académico y su bienestar general. Incluso durante períodos cortos,

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: EL DERECHO A DISFRUTAR DE UN ENTORNO SANO, SEGURO Y PROTECTOR

Artículo 2	Se debe brindar educación sin discriminación alguna.
Artículo 19	Los Estados Partes tomarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. Esas medidas de protección deberían comprender procedimientos eficaces de prevención e identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos de malos tratos al niño.
Artículo 24	Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud, y acuerdan tomar las medidas apropiadas para asegurar la prestación, a todos los niños, de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias; combatir las enfermedades y la malnutrición; suministrar alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente; asegurar que los padres y los niños conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición infantil, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de los conocimientos básicos sobre estos temas, al igual que sobre higiene, saneamiento ambiental y medidas de prevención de accidentes.
Artículo 28	Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño.
Artículo 29	Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: (a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; (b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; ... (d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos, y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; (e) Inculcar al niño respeto por el medio ambiente natural.
Artículo 37	Los Estados Partes velarán por que ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

el hambre puede afectar adversamente la capacidad de aprender. Se ha demostrado que la carencia de yodo y de hierro disminuye las habilidades cognitivas y motrices de los niños, e incluso su coeficiente intelectual. De igual modo, la infestación parasitaria produce anemia y altera el desarrollo físico, intelectual y cognitivo, lo que tiene efectos perjudiciales sobre el desempeño. Gozar de buena salud durante los años escolares redundará en beneficios sanitarios a largo plazo, reduce las tasas de repetición y favorece los logros académicos.

Además de la mala nutrición, los niños están expuestos a numerosos riesgos

físicos y fisiológicos que atentan contra su salud y su seguridad en la escuela. El paludismo, las enfermedades transmitidas por el agua, la infestación parasitaria (las lombrices son una de las principales causas de desnutrición entre los niños en edad escolar), la diarrea, el cólera, la deshidratación y el VIH/SIDA son algunos de los peligros que los niños afrontan desde el punto de vista fisiológico. Hay, además, riesgos físicos que amenazan la salud y la seguridad, como las lesiones originadas en accidentes de tránsito cuando los niños se dirigen a la escuela o al hogar; las laceraciones, las fracturas y otras lesiones producidas durante el juego; el ahogamiento, la violencia física (castigo

corporal, agresión, etc.) y la violencia sexual.

Las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia mitigan estos problemas creando ambientes sanos que proporcionan acceso a agua apta para el consumo, condiciones higiénicas e instalaciones de saneamiento adecuadas; impartiendo conocimientos sobre salud, higiene y conservación del medio ambiente; y prestando servicios de salud y nutrición como parte integral de los programas escolares. Los edificios escolares deben estar libres de peligros como plomo, amianto y contaminación del aire en los recintos cerrados y, al igual que las aulas, deben mantenerse limpios y libres de material de desecho peligroso. Las niñas y los niños deben disponer de letrinas separadas (proporcionando a las niñas la privacidad que necesitan), y de instalaciones adecuadas y agua suficiente para lavarse las manos. Todos estos son aspectos importantes que las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia deben ofrecer como parte de un entorno seguro y protector.

Mantener una cultura de limpieza, salubridad y seguridad exige que los directores de las escuelas y los maestros se comprometan a poner en marcha programas que involucren a los estudiantes y estén destinados a promover el lavado de las manos y el mantenimiento, en condiciones adecuadas, de los inodoros y las instalaciones de agua apta para el consumo. Por lo regular, los directores y los docentes elaboran, junto con los alumnos, planes para vigilar y mantener en buenas condiciones las instalaciones, y para ayudar a los niños a permanecer limpios y saludables. Como se puede ver, el mantenimiento preventivo constituye una manera de establecer normas y reducir costos, que tienden a ser más altos cuando es necesario hacer reparaciones o cambiar piezas averiadas. La prevención implica realizar tareas tan sencillas como engrasar las puertas que chirrían antes de que se dañen las bisagras, cubrir las



© UNICEF/NYHQ2007-1886/Estey

pequeñas grietas de las paredes antes de que se presente un problema de consecuencias serias, arreglar los grifos que gotean antes de que se produzcan inundaciones, reemplazar las partes de las bombas de los pozos de agua que están empezando a deteriorarse antes de que falle todo el sistema, pintar y limpiar los establecimientos periódicamente para protegerlos y evitar la acumulación de suciedad y desechos, y plantar árboles para reforzar el suelo y obtener sombra (véase el capítulo 3).

Con el objeto de contribuir a que el entorno escolar brinde protección y para instaurar un esquema de mantenimiento, las directivas y los maestros pueden alentar a los estudiantes a formar clubes dedicados a promover un medio ambiente saludable. Esto requiere definir las labores de mantenimiento, organizar competencias en torno a esas labores y divulgar mensajes sobre la importancia del agua potable, el saneamiento y las condiciones de salubridad en la escuela y el hogar.

NICARAGUA: AGUA Y SANEAMIENTO EN LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

En Nicaragua, donde el 80% de las escuelas primarias carecen de un sistema adecuado de abastecimiento de agua y de instalaciones de saneamiento apropiadas, y donde la calidad de la educación es deficiente, la iniciativa Escuelas Amigas y Saludables representa un enfoque integrado hacia el saneamiento escolar y la educación sobre higiene. Esta iniciativa aspira a mejorar el entorno escolar velando por la salud de los estudiantes, la higiene y el saneamiento ambiental, y abordando los derechos humanos de una manera amplia y vinculada con una enseñanza de calidad. Se basa en la noción de que las escuelas pueden ayudar a transformar las familias y las comunidades promoviendo prácticas positivas entre los alumnos durante sus años de formación. Las escuelas que participan cuentan con nuevas instalaciones para el lavado de las manos y con agua tratada con cloro, así como también con baños separados por géneros y edades. Hay sillas e inodoros más pequeños para los niños en edad preescolar, orinales para los niños y una letrina adaptada a las necesidades de los niños con discapacidad. La educación basada en aptitudes para la vida práctica y la promoción de la higiene están empezando a producir cambios de comportamiento. La iniciativa procura garantizar la sostenibilidad a largo plazo, combinando la educación, la promoción de prácticas correctas de higiene y el mejoramiento de la infraestructura escolar con la participación activa de la comunidad educativa, la comunidad en general y los niños.

Las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia suelen abordar el problema de la malnutrición por medio del programa Alimentos para la Educación, que suministra comidas y meriendas en las escuelas, y distribuye entre los niños vulnerables, los huérfanos y las niñas raciones de alimentos para consumir en el hogar. Esta estrategia motiva a los padres a mandar a sus hijos a la escuela, y podría impulsar a las comunidades a preparar y servir comidas, y a emprender proyectos de huertas escolares. Además, promueve el interés en el tema de la nutrición enseñando a los estudiantes métodos de cocción, preparación de menús, utilización de alimentos locales y dietas equilibradas. Esto no solo proporciona a los niños una buena nutrición a corto plazo; también les ayuda a adquirir actitudes, conocimientos y valores que necesitan para tomar decisiones apropiadas en materia de hábitos de alimentación a lo largo de sus vidas.

Las escuelas amigas de la infancia apoyan los programas de eliminación de parásitos, usualmente como parte integral de programas escolares de salud

más amplios. La estrategia de UNICEF y el Programa Mundial de Alimentos (PMA) sobre prestación de un conjunto esencial de servicios, y la iniciativa Focalización de Recursos para una Salud Escolar Eficaz (FRESH), que UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS) pusieron en marcha en 2000, son buenos ejemplos de esta clase de iniciativas.

Algunos de sus principales componentes son estos:

- Políticas sanitarias que apoyan y facilitan la función de los maestros en cuanto a la promoción de buenas prácticas de salud, y que ayudan a convertir las escuelas en entornos saludables para el estudio.
- Saneamiento adecuado y acceso a agua apta para el consumo, para reducir las enfermedades, la transmisión de parásitos y las enfermedades transmitidas por el agua en el entorno escolar.
- Educación en materia de salud basada en la preparación para la

vida práctica, incluyendo pautas adecuadas de higiene, prevención de las enfermedades, prevención de las infecciones por parásitos y otras enfermedades.

- Servicios básicos de salud y nutrición, con alimentación y eliminación de parásitos en las escuelas.

En algunos países, las escuelas amigas de la infancia ofrecen formación profesional por medio de huertas y laboratorios que establecen cerca de las escuelas o en sus alrededores, a fin de que los alumnos aprendan sobre cría de animales a pequeña escala, piscicultura, apicultura, cultivo de árboles frutales y producción de alimentos de primera necesidad. Estos esfuerzos proporcionan conocimientos sobre agricultura, desarrollan destrezas relacionadas con la producción de alimentos y la protección ambiental, y dan a los niños apoyo nutricional de forma más inmediata (Programa Mundial de Alimentos y UNICEF, 2005). En época de sequías crónicas y escasez de alimentos, hay que procurar que los niños y sus familias comprendan la importancia de cultivar alimentos localmente.

5.2.2 Entornos seguros y protectores

El entorno físico de la escuela o del espacio de enseñanza, incluyendo el vecindario, es crucial para la seguridad de los niños. Para mejorar la seguridad, es preciso construir cercas que protejan a los niños contra influencias nocivas del exterior, como la venta de drogas ilícitas, el acoso sexual y la violencia física. Casi siempre se requiere supervisar constantemente la escuela y el patio de recreo. Las escuelas que constan de varias edificaciones grandes, o que tienen zonas desprotegidas, podrían necesitar personal adicional u otras medidas de seguridad, como sistemas de alarma para alertar a los

estudiantes y a los maestros en caso de presentarse una emergencia.

El trayecto a pie hacia y desde la escuela también plantea riesgos. Las escuelas amigas de la infancia generalmente ayudan a los niños a encontrar maneras seguras de hacer estos recorridos; por ejemplo, ubican caminos peatonales seguros en las zonas rurales o calles protegidas en los centros urbanos. De forma voluntaria, los padres pueden ayudar a los niños a atravesar las calles más transitadas cuando las escuelas se encuentran en el medio urbano. Cuando la distancia a la escuela es muy grande, se deben buscar medios de transporte seguros, como un servicio organizado de autobuses escolares, o la utilización gratuita de autobuses públicos cuyas rutas pasen por las escuelas. En lugares remotos donde los niños viven demasiado lejos de las escuelas o corren peligro durante el recorrido, como tener que atravesar quebradas o ríos, o están expuestos a agresiones físicas (particularmente las niñas), las escuelas amigas de la infancia pueden trabajar de manera coordinada con la comunidad para formar grupos de estudiantes que se movilicen juntos (un número elevado brinda una mayor seguridad), o grupos de adultos responsables que acompañen a los niños.

Para que las escuelas amigas de la infancia sean entornos de aprendizaje seguros y protectores, deben ocuparse de cuestiones que van más allá de los obvios peligros físicos y de los riesgos para la salud. También deben preocuparse por el bienestar emocional, psicológico y físico de los niños, protegiéndolos contra el abuso verbal y emocional, y contra el trauma del hostigamiento sexual, la discriminación racial, los prejuicios étnicos y la intromisión por parte de los maestros y los compañeros (Attig y Hopkins, 2006). Estas escuelas deben proteger a los alumnos contra los perjuicios psicológicos que pueden ocasionar



© UNICEF/2007/Kitaburaza

Una vieja edificación del complejo de la Escuela Primaria de Rubingo, Rwanda (arriba). La fotografía de abajo muestra una nueva construcción en el mismo complejo de esta escuela amiga de la infancia.



© UNICEF/2007/Kitaburaza

distintos tipos de castigos infligidos por los compañeros o los maestros, entre ellos, el abuso verbal, los apodosos ofensivos y otras formas de humillación. Las autoridades escolares se deben percatar de que los niños pueden resultar afectados por los prejuicios y terminar aislados y excluidos por sus compañeros. En los países propensos a la violencia o a los riesgos ambientales, los niños pueden experimentar una

constante sensación de peligro, que se convierte en un trauma adicional que afecta enormemente sus vidas.

Las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia eliminan, o reducen en gran medida, los riesgos para la integridad física y otras formas de violencia, como el castigo corporal infligido por los maestros, la violencia entre estudiantes, las

riñas entre pandillas, la intimidación, las agresiones sexuales y otros actos violentos basados en el género, así como también los ataques a las escuelas perpetrados por grupos externos (véase el recuadro de la página 10).

La violencia y el maltrato contra los estudiantes pueden ser perpetrados por los maestros, como ocurre con el castigo físico, o por los propios compañeros. Sin embargo, los estudiantes también pueden agredir de muchas maneras a sus maestros. Hay casos en los cuales se superponen distintas modalidades de violencia y es importante reconocer esos vínculos.

Existen formas de violencia que se suelen “ocultar”, pero que es preciso poner al descubierto. Por ejemplo, a menudo se resta importancia a la agresión sexual, a la violación y al hostigamiento verbal y físico contra las niñas con comentarios como: “Al fin y al cabo, los hombres son así”. Hay formas de violencia aceptadas por las familias y la sociedad en general, como el castigo corporal, lo que hace muy difícil combatirlas en las escuelas amigas de la infancia. A menos que se pongan en tela de juicio, estas cuestiones comprometerán el bienestar y los derechos de la infancia.

Las escuelas amigas de la infancia deben trabajar con los padres, las madres y las comunidades locales para prevenir la violencia. Deben existir políticas y procedimientos claros que se apliquen con total transparencia, e intervenciones sólidas para proteger a los niños contra los peligros físicos y el abuso verbal, físico, emocional y sexual. Las escuelas deben educar a los padres y a las comunidades locales con el objeto de poner fin a la aceptación y la tolerancia de la violencia contra los niños. Es posible ampliar a los hogares y a las comunidades la protección y la seguridad de los niños, reforzando los códigos de conducta aceptados y adoptados por las escuelas. Se debe prestar particular atención a los niños que están en mayor

riesgo, como los huérfanos, los que sufren de alguna discapacidad y los niños vulnerables a causa del VIH y el SIDA. Aparte de lo anterior, las escuelas y las comunidades deben permanecer alerta a las situaciones altamente traumáticas, como los conflictos civiles, durante los cuales los niños pueden requerir ayuda especial y atención psicosocial.

Tanto los niños como las niñas deben poder hablar abiertamente sobre sus inquietudes en materia de protección. Los docentes y los directores de las escuelas amigas de la infancia deben tomar conciencia sobre la importancia de escuchar las preocupaciones de los alumnos sobre la violencia que rodea sus vidas. Juntos, los adultos y los niños deben crear sistemas que generen soluciones a este problema. Un mecanismo realmente sencillo es colocar en la escuela una caja para que los alumnos introduzcan notas anónimas sobre abusos y hechos de violencia en sus hogares y en la escuela; también es posible establecer un sistema más formal de quejas. En las escuelas amigas de la infancia, lo importante es que la administración se entere de estos hechos y responda de conformidad con las leyes y los procedimientos nacionales sobre protección del menor de edad, lo que incluye la denuncia obligatoria a la Policía o a otros organismos legales.

La función de las escuelas no es investigar los problemas graves en materia de protección de los niños, sino detectar a quienes necesitan atención y dar a conocer su situación a los organismos pertinentes. Las escuelas amigas de la infancia deben estar preparadas para detectar, remitir y evaluar a los niños que lo requieran, incluyendo a los que han sufrido, están sufriendo o están en riesgo de sufrir un perjuicio grave. Las escuelas deben establecer procedimientos que faciliten una respuesta profesional y expedita cuando se conozcan hechos que perjudiquen a los niños, o cuando existan sospechas al respecto.

FORMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR

Castigo corporal: Se refiere a los golpes, los azotes con varas, las palizas y otros castigos físicos que emplean los maestros y los directores. Pocos países han prohibido definitivamente el castigo corporal, que sigue formando parte del sistema disciplinario de las escuelas de muchos países.

Tanto las niñas como los niños están expuestos a diversas formas de violencia sexual en las escuelas y fuera de ellas. Estos actos pueden ser perpetrados por los maestros, la administración o, incluso, los mismos estudiantes (sobre todo, hombres) contra sus compañeras y, en algunas ocasiones, contra sus mismos maestros. La violencia de género también se expresa como acoso y abuso basados en el heterosexismo y la homofobia.

La intimidación se refiere a la repetición de actos negativos por parte de uno o más estudiantes contra uno de sus compañeros. Puede incluir insultos, burlas y otras formas de abuso verbal, además de violencia física. También se puede expresar por medio de las nuevas tecnologías, por ejemplo, intimidación cibernética.

Aun cuando determinadas modalidades de la violencia de pandillas se pueden considerar como intimidación, la principal diferencia entre las dos es la estructura de las bandas organizadas y su utilización de armas. En una escuela puede haber varias pandillas, y los conflictos entre ellas no solo se presentan en las escuelas sino también en otros ámbitos. El fenómeno de las pandillas tiene graves repercusiones en la vida escolar; de hecho, se refleja en el tráfico y el uso de drogas ilícitas, la extorsión y las violaciones colectivas, entre otros.

Las escuelas como “blancos” se refiere a que los establecimientos escolares pueden ser objeto de actos de violencia como incendio premeditado, vandalismo y destrucción del patrimonio de los maestros, además de otras manifestaciones menos comunes, como balaceras, toma de rehenes por terroristas y secuestros.

Fuente: Naciones Unidas, *Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*, Nueva York, 2006.

5.3 LOS NIÑOS QUE CORREN MAYORES RIESGOS

Aun cuando la seguridad y el bienestar de todos los niños pueden verse amenazados dentro de las escuelas y fuera de ellas, algunos corren mayores riesgos. Entre los grupos más vulnerables están los niños que tienen necesidades especiales, discapacidades o problemas de salud; los que han sido víctimas de abuso, discriminación o explotación; los que han padecido los rigores de la guerra o los desastres naturales; los huérfanos y los niños afectados por el VIH y el SIDA; los que pertenecen a minorías; los que viven en zonas rurales aisladas o en barrios urbanos marginales; y las niñas. Todos

aquellos en quienes se combinan varios de estos factores corren un riesgo aún mayor de ser presa fácil de la discriminación, la violencia física y psicológica, la explotación y el abuso (Naciones Unidas, 2006).

Las escuelas amigas de la infancia prestan especial atención a estos grupos, promoviendo la inclusión y aplicando medidas especiales para garantizar la realización de los derechos de los niños a la salud, la seguridad y la protección. Estas escuelas y espacios de aprendizaje dependen de la comunidad para establecer la identidad de estos niños e incorporarlos al sistema escolar.

A fin de poder responder mejor a sus necesidades una vez escolarizados, los docentes deben recibir formación en metodologías educativas específicas y en el uso de instrumentos de evaluación de las discapacidades. Adicionalmente, las escuelas deben suministrar material de enseñanza y aprendizaje; prestar servicios de apoyo, como asesoramiento y cursos para los padres sobre pautas de crianza que favorezcan el desarrollo social y psicológico de sus hijos; fomentar la participación de la comunidad en la planificación, la aplicación y la supervisión; y sensibilizar a las comunidades, a los progenitores y a los niños sobre los derechos y las necesidades de los niños con discapacidad y sobre los beneficios de la educación inclusiva.

Las escuelas amigas de la infancia también deben estar atentas a los riesgos que corren los niños debido a las diferencias de género. Las niñas y los niños casi siempre enfrentan riesgos distintos. Por ejemplo, algunas investigaciones han revelado que los niños tienen más probabilidades de sufrir castigos corporales, en tanto que las niñas son más vulnerables a la violencia sexual.

Las escuelas también deben estar atentas a un fenómeno creciente, a saber, el riesgo que encaran los niños y las niñas afectados por el VIH, o infectados con el virus, de ser estigmatizados y discriminados –como sucede con los que conforman la categoría de “niños huérfanos y vulnerables”–, debido a las creencias erróneas que tienen los maestros, los padres y los demás niños sobre la enfermedad. Con frecuencia son excluidos de la escuela y, cuando están estudiando, no es raro que sean tratados con dureza, lo que les puede provocar traumas psicológicos y físicos. Las autoridades escolares deben trabajar estrechamente con los progenitores y las comunidades para proteger a los huérfanos y a otros niños vulnerables dentro de las escuelas, en sus alrededores y en las comunidades.

Los principios y las prácticas de las escuelas amigas de la infancia facilitan de una manera extraordinaria la tarea de determinar y tratar de satisfacer las necesidades psicosociales de los

niños huérfanos a causa del SIDA y de otros niños cuyas circunstancias son especialmente difíciles. Conociendo la situación familiar, las condiciones de salud, el entorno personal y los logros académicos de los estudiantes, que se basan en los sistemas de información de las escuelas, es posible tomar medidas de apoyo ajustadas a las necesidades de alumnos particulares. Entre las medidas especiales para proteger a los huérfanos y a otros niños vulnerables están las siguientes:

- Capacitar a los docentes para que puedan prestar apoyo psicológico, mejorar la autoestima de los niños y ayudarles a afrontar la muerte.
- Establecer campamentos para los niños huérfanos y sus tutores, con el propósito de fomentar la comunicación y otras aptitudes básicas para la vida cotidiana, utilizando, sobre todo, la terapia basada en el arte.
- Colaborar en la planificación del futuro de los niños.
- Crear programas de ayuda y asesoramiento entre compañeros.
- Incorporar en los programas de estudio el desarrollo de aptitudes básicas para la vida cotidiana, mejorando así la capacidad de los huérfanos de generar ingresos.
- Dotar a los niños de las destrezas que necesitan para no caer en el consumo de drogas ilícitas ni convertirse en víctimas de abuso sexual.
- Establecer clubes dedicados a actividades de interés para los jóvenes, que funcionen después de la jornada escolar (Life Skills Development Foundation, 2000).

Estas medidas de apoyo psicosocial han logrado integrar en la comunidad escolar a niños huérfanos y vulnerables, dando por resultado una mejor salud mental, menos problemas de conducta, tasas más bajas de deserción escolar y tasas más altas de conclusión de los estudios (Attig y Hopkins, 2006).



Una de las primeras medidas para crear un entorno escolar seguro, sano y protector es realizar una evaluación sistemática del grado al cual las niñas, los niños, los maestros y el personal, en general, se sienten seguros en la escuela y en el hogar. La escuela debe evaluar los riesgos actuales y potenciales para el bienestar físico y psicológico de los niños.

Algunas de las preguntas que se deben formular acerca de las condiciones de salud, seguridad y protección del entorno de aprendizaje son las siguientes:

1. ¿Qué riesgos para su integridad física corren los niños en el trayecto hacia y desde la escuela, y durante su permanencia en ella? ¿Qué daños podrían causarles la estructura de la escuela y los demás estudiantes?
2. ¿Qué riesgos de carácter fisiológico podrían afectar la capacidad de aprendizaje de los niños? ¿El hambre? ¿Las enfermedades transmisibles? ¿Las enfermedades comunes en la infancia? ¿La deshidratación? ¿La congelación? ¿El VIH y el SIDA?
3. ¿Qué riesgos de carácter psicológico encaran las niñas y los niños en la escuela? ¿La intimidación? ¿La violencia sexual? ¿La discriminación? ¿Los conflictos? ¿Los desastres naturales?
4. ¿Cuáles son los riesgos medioambientales para la salud y el bienestar de los niños y sus familias? ¿La deforestación de los terrenos con las consiguientes inundaciones? ¿Las sequías? ¿La falta de combustible para cocinar? ¿La contaminación del aire? ¿El agua contaminada y no apta para el consumo?
5. ¿Dedican los niños parte del tiempo a actividades que podrían convertirlos en víctimas de la explotación o causarles daño?

Obtenidas las respuestas, las escuelas podrán determinar el índice de riesgo, que supone conocer:

- La manera en que la comunidad y la sociedad definen los riesgos, la violencia y los peligros que corren los niños vulnerables.
- Las distintas formas de violencia que existen.
- Lo que las escuelas deben hacer para ofrecer un entorno verdaderamente protector; por ejemplo, definir los sitios que los miembros de las comunidades y el personal escolar deben vigilar para evitar los secuestros, y los lugares con una probabilidad más alta de que ocurran accidentes de tránsito.

Las escuelas deben idear estrategias que mitiguen estos riesgos y reflejen las exigencias e inquietudes de los diversos sectores de la comunidad, de modo que la protección no se limite a los riesgos dentro de las instituciones escolares. La evaluación sirve para determinar cuánto se está invirtiendo y cuánto más debe invertirse para que las escuelas sean entornos seguros y protectores para todos los estudiantes y el personal. En esta fase son cruciales los vínculos de las escuelas con las familias y las comunidades.

El cuadro 5.1 muestra los riesgos físicos, fisiológicos y psicológicos que los niños pueden enfrentar, las intervenciones que las escuelas pueden diseñar y el costo de llevarlas a la práctica. Un cuadro de este género es útil para evaluar sistemáticamente los riesgos asociados con el entorno escolar y la forma en que ese entorno repercute en el buen desempeño académico. También sirve para comparar los costos de las intervenciones y para fijar prioridades que lleven a abordar integralmente las amenazas o los riesgos actuales y potenciales para los niños, en entornos con recursos escasos (personal, tiempo, finanzas, etc.). Desde luego que no se trata de una lista exhaustiva. Cada escuela debe evaluar minuciosamente sus riesgos, su entorno y su población escolar, con miras a determinar qué intervenciones requiere y proceder a llevarlas a cabo.

CUADRO 5.1: EVALUACIÓN DE LOS RIESGOS, INTERVENCIONES Y COSTOS EN UNA ESCUELA AMIGA DE LA INFANCIA

Riesgos	Intervenciones escolares	Costos
Físicos		
Lesiones o muertes en accidentes de tránsito de camino a la escuela o al hogar	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar cursos sobre seguridad vial • Asignar adultos o niños mayores para ayudar a los más pequeños a cruzar las calles • Construir cercas para separar las zonas de recreación del tránsito vehicular 	Mínimos, excepto por las cercas, que pueden ser costosas
Laceraciones y otras lesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Velar por que los bordes de los muebles estén redondeados y bien pulidos, sobre todo los que utilizan los niños más pequeños • Asegurarse de que el mobiliario sea resistente y reciba un buen mantenimiento • Mantener limpio el recinto escolar, prestar especial atención a los elementos peligrosos, como vidrios rotos, agujas y cuchillas (instruir a los niños más pequeños para que pidan a un adulto que los retire) • Prestar primeros auxilios en la escuela (capacitar a los maestros en esta materia) • Elaborar un mapa de los riesgos ambientales y diseñar una estrategia de evacuación ante la eventualidad de que ocurra un desastre natural repentinamente 	No implica costos directos
Ahogamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Cubrir debidamente todos los pozos • Supervisar estrechamente o construir barreras para aislar las zanjas o los cuerpos de agua cercanos a la escuela que tengan una profundidad superior a 10 centímetros • Enseñar natación y seguridad acuática, con énfasis en técnicas de salvamento 	Mínimos (compra e instalación de las barreras)
Violencia (golpes, palizas, lesiones causadas por armas, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una cultura institucional de cero tolerancia ante la violencia • Formular y aplicar políticas contra el castigo corporal, apoyar formas alternativas de disciplina • Establecer y aplicar normas que conlleven consecuencias para los actos de violencia entre los alumnos • Cuando proceda, recurrir a funcionarios encargados de hacer cumplir la ley • Mantener diálogos para que los niños aprendan a protegerse • Hacer que adultos supervisen a los niños durante los recreos, y que, de ser necesario, intervengan cuando se presenten altercados entre ellos 	Mínimos (la prevención es menos costosa que el tratamiento)
Violencia sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuar el entorno físico para poder ver a los niños mientras están en las aulas y en otros sitios de la escuela • Aplicar una política de cero tolerancia ante la violencia sexual perpetrada por los maestros contra los niños • Preparar a los niños, y especialmente a las niñas adolescentes, para que identifiquen los riesgos, los reduzcan y denuncien los incidentes • Evaluar si la distancia a determinados servicios e instalaciones escolares (puntos de abastecimiento de agua, huertas, letrinas) representa un factor de riesgo para los niños 	Mínimos
Secuestro	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer procedimientos apropiados (por ejemplo, hacer que todos los adultos se registren en el momento de ingresar a la escuela) 	–

Riesgos	Intervenciones escolares	Costos
Fisiológicos		
Paludismo (adquirido en la escuela o causa de ausentismo escolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el agua estancada en los terrenos que ocupa la escuela y en las zonas circundantes • Educar a los niños en prevención del paludismo, enseñándoles, por ejemplo, a utilizar los mosquiteros tratados con insecticida (colaborar con los funcionarios de salud pública para aumentar el suministro de mosquiteros a los niños y sus familias) • Enseñar a los estudiantes y a los docentes a reconocer los síntomas del paludismo y a buscar tratamiento sin demora • Promover la participación de los niños en la educación de la comunidad para reducir el problema del agua estancada e incrementar la utilización de mosquiteros tratados con insecticida 	Mínimos
Hambre y desnutrición	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer seguimiento de los niños que están en riesgo • Crear programas de alimentación escolar, organizar visitas periódicas de trabajadores de la salud para evaluar la situación de desnutrición • Promover la creación de huertas escolares 	No tienen costo alguno cuando se cuenta con apoyo de la comunidad y de los asociados
Enfermedades comunes de la infancia	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar coordinadamente con el sector de la salud a fin de garantizar una completa cobertura de inmunización para todos los alumnos de la escuela 	–
Parásitos, diarrea, cólera (enfermedades de transmisión fecal-oral)	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar a la escuela de una fuente de agua apta para el consumo • Dotar a la escuela de letrinas separadas para las niñas y los niños • Enseñar a lavarse correctamente las manos y promover esta práctica • Instalar cerca de las letrinas una salida de agua para el lavado de las manos • Dotar a la escuela de un sitio higiénico para preparar y distribuir los alimentos • Educar a los niños en prevención de las enfermedades 	Instalaciones de agua y saneamiento, costos de mantenimiento
Enfermedades respiratorias agudas	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso de la escuela y los hogares a energía limpia para cocinar (estufas solares o de combustibles que no produzcan humo) 	–
Deshidratación	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar a la escuela de una fuente de agua potable • Impartir conocimientos sobre higiene del agua • Enseñar a los maestros a detectar los síntomas tempranos y a responder a los desmayos, los ataques, etc. 	–
VIH y SIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Forjar relaciones de colaboración para poder atender a las necesidades especiales de los niños con VIH y SIDA • Disponer de un espacio seguro donde almacenar los medicamentos 	–

Riesgos	Intervenciones escolares	Costos
Psicológicos		
Traumas por violencia sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Velar por que las lesiones físicas reciban un tratamiento adecuado • Brindar asesoramiento y apoyo • Garantizar la confidencialidad • Fortalecer a los niños mediante la prevención • Eliminar los riesgos (por ejemplo, expulsando de la escuela a quien haya cometido algún acto indebido) • Establecer mecanismos para notificar la ocurrencia de incidentes y atender efectivamente las quejas, con el objeto de infundir confianza • Aplicar normas de cero tolerancia 	–
Intimidación (también puede constituir un riesgo físico)	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar asesoramiento para tratar de remediar el daño a la autoestima de los niños y a sus sentimientos de temor y humillación • Crear programas para combatir el acoso y la intimidación, si procede • Proporcionar supervisión de personas adultas antes y después de las clases, y durante los recreos • Exigir el cumplimiento de las normas sobre el trato que es aceptable entre compañeros 	–
Traumas inducidos por situaciones de emergencia, conflictos o migración forzada por los cambios climáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los efectos en los niños (por ejemplo, pérdida de la concentración, deterioro del rendimiento escolar, distracción frecuente) • Mitigar los riesgos a los que están expuestos los niños y ayudarles a recuperar la sensación de seguridad en el medio ambiente • Crear programas de orientación psicológica con profesionales en este campo • Capacitar a los maestros para que detecten y ayuden a los niños que están en riesgo 	–
Prejuicios o exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Promover una cultura de inclusión y respeto • Fomentar el diálogo acerca de las diferencias y crear un clima de entendimiento • Enseñar a los maestros a detectar los problemas de inequidad • Establecer mecanismos para denunciar los incidentes y atender efectivamente las quejas, con el objeto de infundir confianza 	–

5.4.1 Planificación de espacios seguros

A diferencia de la planificación de las escuelas, que determina si existe un número suficiente de centros educativos para los alumnos en una comunidad dada (véase el capítulo 8), la planificación de espacios seguros permite que la comunidad escolar evalúe la violencia que los niños pueden experimentar dentro y fuera de las escuelas. La participación de las niñas y los niños en actividades de prevención de la violencia, y la planificación de espacios seguros debe constituir un aspecto central del entorno protector de una escuela amiga de la infancia. Cuando las niñas, los niños y los jóvenes planifican los entornos seguros e

inseguros, se observan diferencias en su percepción sobre lo que significa un espacio seguro.

Luego de concluir el trabajo sobre el índice de riesgo, los grupos en mayor riesgo y las intervenciones que es preciso poner en marcha, las escuelas amigas de la infancia deben elaborar planes de preparación para casos de emergencia. Las escuelas ubicadas en zonas de terremotos o inundaciones pueden requerir planes más complejos; sin embargo, todas las escuelas amigas de la infancia deben contar con un plan para que los estudiantes, los docentes y el resto del personal escolar sepan cómo proceder en caso de presentarse una situación de riesgo para la salud o cualquier otra emergencia.

SUDÁFRICA: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE SEGURIDAD Y FACTORES DE RIESGO

En 2004, UNICEF y el Departamento de Educación de Limpopo contrataron a la Universidad de Pretoria para realizar una investigación en Limpopo (Sudáfrica) sobre cuestiones relativas a la seguridad y los riesgos que enfrentaban los estudiantes de los niveles básico (preescolar a tercer grado), intermedio (grados cuarto a séptimo) y superior (grados octavo a duodécimo).

La investigación debía proporcionar datos de referencia y posibles estrategias para ejecutar programas escolares y comunitarios a largo plazo tendientes a crear escuelas amigas de la infancia y escuelas como “centros de cuidado y apoyo” en Limpopo. Debía, así mismo, detectar los factores de riesgo ambiental (escuela, familia, comunidad) e individual que amenazaran el sano desarrollo de los niños, y los factores de protección decisivos para afrontar las dificultades de la vida y sobreponerse a ellas. Por último, la investigación debía promover el sano desarrollo de los estudiantes. Mientras que los factores de protección se centraban en los alumnos, los de riesgo ambiental e individual se examinaban y se trataban de corregir simultáneamente.

Considerando los datos sobre pobreza, ubicación y número de estudiantes, el Departamento de Educación de Limpopo eligió tres distritos de la provincia –Bohlabela, Sekhukhune y Vhembe– para realizar la investigación. También se escogieron las escuelas de esos distritos que deberían participar.

Por medio de muestreo aleatorio se seleccionó a una serie de estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 21 años. Participó un total de 2.391 estudiantes, de los cuales 1.200 fueron niñas y 1.191, niños. En los foros comunitarios, que tuvieron lugar en dos fases, participaron diversos interesados involucrados en los temas de la seguridad y la niñez.

Los resultados indicaron que los participantes se sentían seguros en el hogar (el 87%), en la escuela (el 86%) y en el salón de clase (el 85%). Menos estudiantes se sentían seguros en el patio de recreo (el 66%) y en el trayecto a la escuela (el 61%). En general, estos resultados coincidían con los de las preguntas abiertas, según los cuales los niños desde preescolar hasta duodécimo grado de los tres distritos sentían que la comunidad era clave para su seguridad, seguida de la familia y la escuela. Sin embargo, consideraban la escuela como la fuente de mayores riesgos para su seguridad.

Sin excepción, los estudiantes de los tres distritos mencionaron maneras concretas de mejorar su seguridad. El tema que se expuso con mayor insistencia fue la facilitación del aprendizaje en las escuelas, seguido de los aspectos emocionales y de la disponibilidad de estructuras y canales para poder participar en la vida comunitaria y escolar. La facilitación del aprendizaje incluía la creación de entornos propicios para el avance académico de los niños; la contratación de docentes bien capacitados; escuelas que alentaran la participación de la comunidad y la familia, que ofrecieran actividades extraescolares y programas de preparación para la vida activa, y que se caracterizaran por sus altas expectativas, sus programas de tutoría y el trato respetuoso.

En cuanto a las amenazas contra la seguridad, el tema que más se mencionó fue el riesgo de ser víctima de un crimen. Desde el punto de vista de las comunidades, y como se comprobó en los foros comunitarios efectuados en los tres distritos, este subtema reflejaba la gran preocupación que existía por los altos niveles de criminalidad, homicidios y secuestros. Desde el punto de vista del sistema familiar, este subtema tenía que ver con la instigación al comportamiento criminal y con el temor al delito y a la exposición a las armas. La falta de orientación para construir el futuro, los modelos de conducta inadecuados, el comportamiento sexual y el VIH/SIDA fueron citados con menos frecuencia por los niños como amenazas contra su seguridad.

Los estudiantes –tanto niñas como niños– prácticamente no mencionaron el VIH/SIDA ni las conductas sexuales, lo que permitió concluir que aún pesa un gran estigma sobre estos temas, impidiendo tratarlos abiertamente. En este sentido, los participantes veían a la familia como un factor de riesgo, y otros subtemas conexos permitieron documentar los efectos de la pandemia sobre las familias: discriminación y uso de etiquetas, tareas relacionadas (inseguras, excesivas, pesadas), abandono emocional (rechazo, poca atención y falta de amor), padres ausentes o desinteresados, y falta de supervisión y protección.

Los foros comunitarios también hicieron hincapié en los factores individuales, escolares y comunitarios. Durante la segunda fase se definieron estrategias para la creación de entornos seguros y propicios para la educación de todos los niños y las niñas.

Conclusión y recomendaciones

Los resultados indican que establecer escuelas amigas de la infancia y escuelas como centros de cuidado y apoyo para los niños es una medida

valiosa. Esto es particularmente cierto en el contexto actual, cuando tantos niños se sienten inseguros en sus hogares y con sus familias, pero protegidos en sus comunidades y escuelas. Sin embargo, para convertirse en entornos verdaderamente protectores, las escuelas deben, ante todo, solucionar los numerosos factores de riesgo que perciben los niños. Sobre la base de estos hallazgos, se recomienda emprender las siguientes acciones prácticas:

- Reforzar los foros comunitarios intersectoriales que se establecieron como parte de esta investigación con el objeto de llevar adelante las recomendaciones y generar planes de seguridad para los niños y las escuelas.
- Acelerar el mejoramiento de la estructura escolar, especialmente en lo que se refiere a la seguridad, como la construcción de cercas y el reemplazo de los vidrios rotos.
- Definir puntos donde los progenitores o los cuidadores puedan recoger a los niños al final de la jornada escolar, y organizar sistemas de transporte seguros o formar grupos de niños para reforzar su seguridad al dirigirse a pie a sus hogares.
- Procurar que en todo momento haya un número adecuado de maestros en las escuelas; por ejemplo, que uno o dos docentes supervisen a los niños durante los descansos y en los patios de recreo.
- Asegurarse de que los maestros sepan qué personas están autorizadas para recoger a los niños, de manera que los alumnos solo tengan permiso de salir de la escuela con un adulto determinado.
- Capacitar a los asesores escolares y a los maestros para prestar apoyo psicosocial a los niños que están en riesgo, y para elaborar órdenes de remisión.

Debido a que los niños reconocieron la importancia de la comunidad, diversas partes interesadas (miembros de organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios y dirigentes de las comunidades, entre otros) deben aprender a detectar a tiempo a los niños y a las familias que requieren ayuda con urgencia, y conocer los mecanismos de remisión a especialistas.

Se debe pensar en la posibilidad de ampliar la escala, a los niveles intermedio y superior, de un plan integrado para el desarrollo del niño en la primera infancia. (La viabilidad del proyecto se debe analizar sobre la base de los recursos financieros y humanos necesarios para llevarlo a la práctica.)

Puesto que, en materia de seguridad y de capacidad para hacer frente a las dificultades, los niños asignaron tanta importancia a las habilidades interpersonales positivas, se deben enseñar pautas de comunicación a través del componente del nuevo plan de estudios llamado “orientación para la vida”. También se debe acelerar la capacitación de los maestros en este componente del nuevo plan de estudios, o hacer que organizaciones no gubernamentales impartan estos conocimientos mientras concluye la capacitación de los maestros.

En Sekhukhune y Vhembe, los niños se sienten menos seguros en la escuela, especialmente los de los grados superiores. Hacen falta nuevas investigaciones para definir los factores que inciden en esta percepción de inseguridad y estudiar estrategias para resolver estos problemas y hacer de las escuelas lugares más seguros tanto para los niños como para las niñas.

Otro motivo de preocupación es el hecho de que los jóvenes no se hubieran referido directamente al VIH ni al SIDA. Ni siquiera los alumnos de los grados más altos reconocieron al VIH/SIDA como un peligro. Debido a que las cifras actuales indican que los jóvenes –y, en particular, las niñas– corren el mayor riesgo y de que constituyen el sector de la población que más rápidamente se está infectando con el VIH, este problema se debe abordar con carácter urgente. Haber prácticamente omitido el tema del VIH/SIDA significa que no hay un clima propicio para que los jóvenes afectados se sientan cómodos hablando con sus maestros sobre problemas como haber contraído la infección o tener un padre enfermo. Uno de los propósitos de enseñar habilidades para la vida activa es crear conciencia entre los jóvenes sobre el VIH y el SIDA y la importancia de observar un comportamiento sexual responsable. El curso de “orientación para la vida”, que es obligatorio y constituye un tema de estudio fundamental, se debe reexaminar para garantizar que esté cumpliendo sus objetivos.

No cabe duda de que se deben poner en marcha campañas integrales de sensibilización sobre el VIH. Estas campañas deben incluir difusión de mensajes apropiados, enseñanza de aptitudes para enfrentar la estigmatización y la discriminación, y capacitación a los maestros para conversar con sus alumnos sobre temas relacionados con el VIH/SIDA de un modo apropiado y respetuoso (por ejemplo, sin hacer juicios de valor). Esto implica que los maestros deben encarar sus propios prejuicios, lo que también se puede lograr por medio de la capacitación y la creación de un entorno propicio para que busquen asistencia cuando la necesiten.

Fuente: Construction of Safety and Risk Factors by Learners in the Limpopo Province, 2006.

5.5.1 Marcos jurídicos

Un importante garante de un entorno sano, seguro y protector es un marco jurídico que garantice los derechos de los niños a la protección y a una educación de calidad. La Convención sobre los Derechos del Niño, así como muchos otros instrumentos internacionales, ofrece orientación a los gobiernos sobre las reformas legislativas y normativas que son necesarias para que se respeten los derechos de los niños a la salud, la protección y el bienestar.

Antes de aplicar estrategias e intervenciones encaminadas a consolidar entornos sanos, seguros y protectores, se deben examinar las leyes existentes para constatar que se hayan prohibido todas las formas de violencia física y psicológica contra los niños en la escuela y el hogar, y que se hayan establecido procedimientos de interposición de recursos y quejas aptos para los niños y los padres. La legislación debe garantizar los derechos de la infancia a la salud y al desarrollo.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA SEGURIDAD EN LAS ESCUELAS Y EN OTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

111. Considerando que todos los niños deben poder aprender en entornos libres de violencia, que las escuelas deberían ser seguras y estar adaptadas a sus necesidades y que los planes de estudio deberían fundamentarse en sus derechos, y considerando también que las escuelas proporcionan un entorno en el que puede modificarse cualquier actitud de tolerancia con respecto a la violencia y pueden aprenderse comportamientos y valores no violentos, recomiendo que los Estados:

- (a) Alienten a las escuelas a aprobar y aplicar códigos de conducta para la totalidad del personal y de los estudiantes; códigos que combatan la violencia en todas sus formas y tengan en cuenta la existencia de comportamientos y estereotipos basados en el género y en otras formas de discriminación.
- (b) Se aseguren de que los directores y los maestros de las escuelas empleen estrategias de enseñanza y aprendizaje no violentas y adopten medidas de disciplina y organización en el aula que no estén basadas en el miedo, las amenazas, las humillaciones o la fuerza física.
- (c) Eviten y reduzcan la violencia en las escuelas mediante programas específicos que se centren en el conjunto del entorno escolar, por ejemplo, fomentando actitudes que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos, la aplicación de políticas contra la intimidación y la promoción del respeto hacia todos los miembros de la comunidad escolar.
- (d) Se aseguren de que los planes de estudio, los procesos de enseñanza y demás prácticas cumplan plenamente las disposiciones y los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y estén libres de cualquier referencia, activa o pasiva, a la promoción de la violencia y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones.

Fuente: Naciones Unidas, *Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*, Nueva York, 2006.

Cuando existen disposiciones legales adecuadas, es indispensable evaluar el rigor con el cual se están aplicando. Si la evaluación revela que su aplicación no es rigurosa, se deberá intensificar la labor de promoción para incorporar la protección de los niños en la legislación.

El *Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños* incluye recomendaciones concretas en este sentido. Hace un llamamiento a los países para que fortalezcan los compromisos nacionales y locales tendientes a poner fin a la violencia; promulguen leyes que prohíban todas las modalidades de la violencia; den prioridad a la prevención por medio de políticas y programas que aborden los factores de riesgo; promuevan valores no violentos y creen conciencia sobre este tema; propicien la creación de capacidad entre los encargados de cuidar a los niños a través de mecanismos como códigos de conducta; logren la participación de los niños; implanten sistemas de elaboración de informes fáciles de utilizar; y aborden la dimensión de género en el problema de la violencia.

Una manera de lograr que las leyes de un país reflejen su compromiso de hacer valer los derechos de la infancia, como lo exige la Convención sobre los Derechos del Niño, es por medio del Comité de los Derechos del Niño. Este Comité elabora todos los años un informe sobre los avances de los países con respecto al cumplimiento de sus obligaciones para con la protección de la infancia.

5.5.2 Formulación de marcos políticos y normas

Las escuelas amigas de la infancia dependen de las normas y los marcos políticos nacionales, regionales y escolares para institucionalizar las medidas sobre salud y seguridad. Las políticas y las normas deben velar por que los niños gocen de acceso a servicios esenciales como programas sanitarios en las escuelas, administración de suplementos de micronutrientes,

eliminación de parásitos, vacunación, programas de alimentación escolar y atención para los que tienen VIH y SIDA. En muchos países en desarrollo, los servicios y las instituciones sociales –incluyendo las familias, los hospitales y los centros asistenciales–, así como la infraestructura de agua y saneamiento, están afectados por la pobreza, los conflictos políticos, los desastres naturales y la pandemia de VIH/SIDA, lo que obliga a las escuelas a suplir estas necesidades.

Algunos gobiernos ya adoptaron la iniciativa Aprendizaje y Algo Más, que agrega a las funciones tradicionales de las escuelas la prestación de servicios sociales a los niños. Esto exige que los ministerios gubernamentales –como los de salud, bienestar social y agua, administración local y tierras, asuntos de la mujer y justicia– trabajen coordinadamente en la evaluación sistemática de los riesgos para la salud y la seguridad que corren los niños en las escuelas y fuera de ellas. En países como Lesotho, Rwanda, Swazilandia y Zambia, esta iniciativa ya forma parte de los programas de las escuelas amigas de la infancia, pues se reconoce que prestar servicios sociales básicos a los niños por conducto de las escuelas es decisivo para el aprendizaje.

Hoy se sabe que las políticas efectivas son la columna vertebral de una legislación que garantice el derecho de todos los niños a una educación de calidad. Si bien la Convención sobre los Derechos del Niño ha sido ratificada casi universalmente, en muchos lugares los niños no están protegidos eficazmente contra la violencia, la explotación, el abuso y la discriminación. Pese a que se han dictado nuevas leyes, las políticas y las prácticas gubernamentales a menudo no cambian de manera significativa. Los países tienen que fortalecer sus políticas y sus marcos institucionales, y establecer normas para una educación de calidad, incluyendo orientaciones precisas sobre salud y seguridad (higiene y saneamiento, primeros auxilios, seguridad del equipamiento escolar, protección contra la violencia). Adicionalmente, deben adoptarse políticas

FOCALIZACIÓN DE RECURSOS PARA UNA SALUD ESCOLAR EFICAZ (FRESH)

Desarrollado por cuatro organismos de las Naciones Unidas (UNESCO, UNICEF, OMS y el Banco Mundial), este marco se basa en cuatro componentes esenciales de la salud, que deben formar parte de los programas de todas las escuelas, a fin de que sean verdaderamente amigas de la infancia:

1. **Políticas sobre salud** que contribuyan a la seguridad del entorno físico y a lograr un clima psicosocial positivo; que aborden todas las formas de violencia escolar, como el maltrato a los estudiantes, el acoso sexual y la intimidación; y que ayuden a que el sistema educativo se mantenga atento al problema del VIH/SIDA.
2. **Agua apta para el consumo e instalaciones de saneamiento**, como medidas iniciales para crear un entorno escolar sano que refuerce la observación de prácticas adecuadas de higiene. Un factor que contribuye sobremanera a reducir el ausentismo escolar antes y durante la menstruación es dotar a las escuelas de letrinas separadas para las niñas.
3. **Educación en materia de salud basada en la preparación para la vida**, enfocada hacia la adquisición de conocimientos, actitudes, valores y destrezas necesarios para tomar decisiones apropiadas, adquirir hábitos saludables para toda la vida y reducir la vulnerabilidad al abuso de sustancias y al VIH/SIDA.
4. **Servicios de salud y nutrición en las escuelas** que sean sencillos, seguros y a los cuales los niños acudan con confianza; que aborden problemas prevalentes y cuya importancia reconozca la comunidad, por ejemplo, asesoramiento para afrontar la epidemia de SIDA.

Fuente: *Assessing Child-Friendly Schools: A guide for programme managers in East Asia and the Pacific*, UNICEF EAPRO, 2006.

que garanticen el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Estas políticas no solo se deben formular con la plena participación de todas las partes interesadas –comunidades, padres de familia, niños y adultos con discapacidad–, sino que deben incluir las mejores prácticas internacionales y tener en cuenta las realidades y los valores locales (UNICEF EAPRO, 2003).

Las escuelas amigas de la infancia no existen en el vacío, sino en el contexto de los sistemas educativos locales, distritales y nacionales, y de otros sectores y ministerios, como los de salud y justicia. Para apoyar a las escuelas, los sistemas educativos deben adoptar políticas y normas que consoliden las dimensiones que caracterizan a las escuelas amigas de la infancia. También deben aprobar

las políticas necesarias para que los establecimientos sean seguros y limpios, para que la proporción entre las maestras y los maestros sea equilibrada, y para que se cumplan los códigos de conducta del personal docente. Los sistemas educativos también deben establecer directrices escolares sobre seguridad que todos los interesados deben conocer y que las directivas deben hacer cumplir. Así mismo, debe haber normas que permitan a los alumnos hablar sin temor sobre hechos de violencia de los cuales tengan conocimiento.

Más allá del sistema educativo, es imprescindible aplicar leyes nacionales y normas administrativas de los gobiernos, que tipifiquen como delito el abuso y el maltrato a los estudiantes y que apoyen el procesamiento de los autores de



© UNICEF/NYHQ2004-0999/Pirozzi

violaciones¹. Las políticas deben abordar de manera proactiva los presuntos hechos de abuso, hostigamiento sexual, violencia e intimidación, y velar por que las estudiantes embarazadas y las madres jóvenes puedan continuar su educación. En el ámbito nacional, los medios de comunicación y la sociedad civil pueden ayudar dando a conocer los problemas de seguridad que afrontan los niños y las niñas, y creando conciencia sobre la responsabilidad que cabe a todos los miembros de la sociedad en materia de protección de la niñez.

Para crear entornos sanos, seguros y protectores, los gobiernos deben coordinar sus esfuerzos por medio de un enfoque sectorial que lleve a formular una política gubernamental integrada.

Así, por ejemplo, la asignatura de preparación para prevenir el VIH/SIDA debe formar parte de los programas más amplios del sector educativo e incorporarse definitivamente en los planes oficiales de estudio y en los programas de capacitación de los maestros. Esto puede hacerse dentro de un marco de apoyo que, paralelamente con la educación basada en aptitudes para la vida cotidiana, tome en consideración los problemas de los niños afectados por el VIH/SIDA, los programas de atención y apoyo –incluyendo la protección, el asesoramiento y el tratamiento–, y las políticas en el lugar de trabajo que velan por que los docentes y otros miembros del personal puedan cuidar sus propias vidas y las de los niños y jóvenes que han sido confiados a su cuidado.

¹ Los seis elementos del Marco del Entorno de Protección de UNICEF son el compromiso de los gobiernos a hacer efectivo el derecho a la protección; legislación y aplicación de la ley; actitudes, tradiciones, costumbres, conductas y prácticas; celebración de un debate abierto y decisión de apoyar los temas relativos a la protección de la infancia; capacidad de quienes están en contacto con los niños; y preparación de los niños para la vida cotidiana, adquisición de conocimientos y participación. La manera en que estos elementos funcionan e interaccionan difiere de una sociedad a otra, y puede variar en relación con las distintas clases de abuso. Por lo tanto, los enfoques programáticos, de política y de promoción se deben adaptar a esas diferencias.

FILIPINAS: UNA ESCUELA INGOBERNABLE QUE SE CONVIRTIÓ EN AMIGA DE LA INFANCIA

Cuando nombraron a Faviolito Alberca como director de la Escuela Central de la Ciudad de Cebú, en 2002, esta escuela pública era verdaderamente caótica. Las aulas, sucias y malolientes, albergaban a más de 6.000 estudiantes, y con frecuencia se desencadenaban guerras entre pandillas. Los profesores y los alumnos carecían de disciplina, y la impuntualidad, las riñas por motivos triviales y los malos resultados académicos eran comunes. Los padres que llevaban a sus hijos a la escuela se quedaban rondando libremente por los corredores, incluso después del inicio de las clases, y la gritería era desesperante. Ningún director duraba en su cargo; de hecho, hubo tres en apenas dos años.

En vez de renunciar, Alberca empezó a tomar medidas de inmediato para corregir la situación. Guiado por la ilusión de convertir la suya en una escuela “amiga de la infancia”, dirigió un plan de mejoramiento que incluía objetivos, políticas, normas y acciones concretas. Buscando que el desempeño de los maestros, los padres, los alumnos y demás personal escolar mejorara todos los días, el plan era objeto de un seguimiento periódico.

Luego de que un perfil del estudiantado que incluyó información sobre las familias y las circunstancias de los hogares revelara condiciones de extrema pobreza –más del 80% de los padres eran muy pobres, estaban desempleados o trabajaban en labores marginales–, la Escuela Central de la Ciudad de Cebú hizo un esfuerzo adicional. Considerando que la pobreza de los padres se traduce en desnutrición de los hijos y, en consecuencia, en un bajo rendimiento escolar, la escuela empezó a dictar cursos prácticos a los progenitores. Mientras que los maestros ayudaron a algunos a conseguir trabajo, otros fueron contratados por la escuela para pintar las instalaciones, reparar las ventanas, arreglar el sistema de plomería y hacer otros trabajos, utilizando sus recién adquiridas habilidades.

En las comunidades muy pobladas, las noticias vuelan. Por eso, no tardó en saberse que la Escuela Central había puesto en marcha un proyecto para ayudar a los más pobres. Y las familias menos favorecidas correspondieron apoyando a la escuela incondicionalmente. Trabajaron sin cobrar, arreglaron y limpiaron las zonas aledañas, apoyaron a sus hijos, ayudaron a los maestros y recaudaron fondos para la escuela. Además, afirman con orgullo que la Escuela Central de la Ciudad de Cebú se puede comparar, hoy en día, con una escuela privada de calidad.

Adaptado de ‘Grime, Cloth Slippers and Hope’, Mercado, J., *Sun Star, Mindanao Bulletin, Gold Star Daily, Zambaonga Scribe, Visayan Daily Star*, Visayas (Filipinas), 1 de marzo de 2005.

5.6 ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

Una de las características distintivas de un entorno protector es la libertad que tienen los maestros para organizar y dirigir sus clases de un modo que propicie la participación de los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la estructura de algunos proyectos de alfabetización en lengua materna que se han implantado con éxito en África facilita

la interacción diaria entre los profesores y los estudiantes, incluso en aulas muy pobladas. Las directivas y los padres reciben capacitación para apoyar y reforzar este enfoque desde el punto de vista de la gestión. Se ha observado que cuando los estudiantes se sienten motivados a participar y los maestros están firmemente comprometidos con el proceso de

enseñanza y aprendizaje, tiende a haber menos violencia en las escuelas.

En Malawi, los niños y los maestros informaron que aprender a realizar constantes evaluaciones e involucrar a los alumnos en el seguimiento de los progresos académicos hizo que los maestros se sintieran orgullosos de su labor y se abstuvieran de recurrir al castigo físico en las aulas (Miske, 2003).

La participación de los niños en los comités y en el gobierno de las escuelas, o parlamentos escolares, en las campañas para combatir la criminalidad y las drogas, y en actividades extracurriculares, incluyendo deportes y artes, ha dado lugar a formas alternativas de disciplina y ayudado a crear un entorno de aprendizaje libre de violencia.

5.6.1 Funciones y responsabilidades del personal docente

Los maestros de las escuelas amigas de la infancia deben procurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centre en

los niños y tenga sentido para ellos. Ante todo, deben entender muy bien lo que es un ambiente sano y seguro, y enseñar los conceptos esenciales a sus alumnos. Los directores deben organizar las escuelas, y los maestros, sus salones de clase para que el entorno de aprendizaje sea limpio, sano y protector. Con el propósito de lograr la máxima eficiencia, en cada aula se debe realizar una evaluación de los riesgos. También conviene elaborar y mantener un registro de los estudiantes, los maestros y los asociados clave de la comunidad. Los maestros deben tener muy presentes a los huérfanos y a otros niños vulnerables. A nivel nacional también se debe elaborar y mantener un registro, o base de datos, similar.

Es de suma importancia que los maestros reciban formación en competencias prácticas para la vida diaria, métodos de enseñanza participativa basada en los alumnos, educación entre compañeros y sistemas para sensibilizar a los estudiantes acerca de las cuestiones de género. Esto puede hacerse por medio de estrategias tan sencillas como pedir a los alumnos que lleven la cuenta del número de veces que el maestro formula



© UNICEF/NYHQ2006-1615/Noorani

preguntas a los niños y a las niñas, a fin de dar a todos las mismas oportunidades de participar. En Kenya, donde el Gobierno aprobó una política nacional en apoyo de la educación primaria gratuita y de las escuelas amigas de la infancia, este modelo educativo incluye formación de los docentes en la protección de los niños y en la defensa de sus derechos. En Sudáfrica, la Fundación Nelson Mandela respalda el concepto de escuela amiga de la infancia y presta particular atención a la prevención de la violencia y a la creación de entornos de aprendizaje creativos.

Es indispensable que los docentes y el resto del personal escolar aprendan a reconocer las diversas manifestaciones de la violencia y a evaluarlas dentro de las escuelas y fuera de ellas. Con estos conocimientos, y basándose en los cambios de comportamiento de los niños y en sus lesiones físicas, los maestros estarán en capacidad de detectar signos tempranos de violencia doméstica. Por el contacto

que mantienen cotidianamente con sus alumnos, los maestros suelen ser las primeras personas a quienes los niños revelan experiencias de abuso o explotación. Los maestros pueden denunciar y remitir esos casos, con el propósito de evitar nuevos abusos y de prestar a los niños el apoyo psicosocial y la asistencia sanitaria que requieran. Entre los signos tempranos de violencia y abuso están el ausentismo escolar y el abandono de los estudios.

La mayoría de los maestros protegen a sus alumnas y alumnos como lo hacen con sus propios hijos y hermanos. Sin embargo, hay casos de maestros que acosan a las niñas y a los niños y violan sus derechos. Las escuelas deben aplicar una política de cero tolerancia hacia el hostigamiento y la violencia perpetrados por los maestros contra los estudiantes. Se deben formular y aplicar políticas para que los maestros que violen a los niños sean enjuiciados y retirados definitivamente de la docencia, y no solo transferidos a otra escuela, como sucede en algunos países.

LAS MAESTRAS AUXILIARES

En Guinea y Sierra Leona, la mayoría de los docentes de las escuelas para refugiados son hombres, debido a que pocas mujeres han concluido la educación superior. Para hacer frente a la violencia de género contra las niñas en las escuelas, el Comité Internacional de Rescate capacitó y contrató a maestras auxiliares para trabajar junto con los maestros en algunas escuelas para refugiados de estos países. Una evaluación de este proyecto piloto reveló que la presencia de las maestras auxiliares ha producido una disminución significativa de la deserción escolar y de los embarazos, y ha aumentado la asistencia de las niñas a la escuela y mejorado el desempeño académico. Además, tanto las niñas como los niños informaron que se sienten más cómodos en el salón de clase. También dijeron que se sienten contentos porque las maestras auxiliares no solo se preocupan por ellos en el colegio, sino que también hacen seguimiento en sus hogares.

Fuente: Comité Internacional de Rescate, *Classroom Assistant Professional Development Training Manual*, julio de 2003.

5.6.2 Participación de los niños

Las escuelas amigas de la infancia asignan una gran importancia a la participación activa de los niños, los maestros y la comunidad. La participación de los niños puede reflejarse en el intercambio de conocimientos entre compañeros, los clubes escolares (de salud y deportes) y el gobierno estudiantil, o parlamento escolar, entre otros. Estas actividades son útiles para que los niños configuren el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para motivarlos a compartir sus conocimientos sobre salud, seguridad, nutrición y otros temas con sus familiares.

Para determinar el alcance de la seguridad y la protección de los niños, es importante saber cómo invierten su tiempo en la escuela y fuera de ella. En lugar de permitir que se dediquen a actividades carentes de estructura que pueden llevar a comportamientos negativos o peligrosos, el tiempo libre en la escuela se puede emplear en actividades constructivas. Los niños y los maestros pueden realizar con cierta regularidad, y durante el tiempo libre, "caminatas de seguridad" alrededor de la escuela para enterarse de los arreglos que se requieren, incluyendo el aspecto de la limpieza. Así, todos ponen de su parte para mantener en buen estado la escuela y mejorar el medio ambiente.

Los gobiernos han establecido que el tiempo que normalmente toma enseñar el material de la primaria oscila entre 850 y 1.000 horas, es decir, entre 180 y 220 días por año escolar. No obstante, esto no se cumple en los países pobres. De hecho, "se pierde el 40% del tiempo de enseñanza y el rendimiento académico es inferior" a causa del hacinamiento en las aulas y la irregularidad de los turnos escolares (Abadzi, 2007). Algunos estudios indican que los alumnos de las escuelas públicas de América Latina recibieron entre 550 y 800 horas de clase,

en comparación con las 1.000 horas que, según cálculos, recibieron los estudiantes de las escuelas privadas. También revelan que el contenido de las asignaturas "no se adecúa con la realidad de los estudiantes" (Portillo, 1999). Un sencillo cálculo revela que, en el mejor de los casos, apenas el 11% de la vida de un alumno de primaria tiene que ver con el estudio. Esto significa que los niños disponen de muchas horas que podrían dedicar a otras actividades participativas y de aprendizaje².

ETIOPÍA: COMITÉS CONSULTIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Las comunidades de Etiopía crearon los Comités de Asistencia a las Niñas para aumentar su acceso a una enseñanza de calidad. Estos comités también han formado clubes de niñas que ofrecen seguridad y donde ellas pueden conversar libremente sobre problemas de hostigamiento y abuso, y denunciarlos a los comités. Otras iniciativas son los comités disciplinarios para hacer rendir cuentas a los maestros por sus conductas indebidas, "policías" para proteger a las niñas en el trayecto hacia y desde la escuela, letrinas separadas para las niñas, contratación de mujeres maestras, programas para enseñar a todos los estudiantes pautas de buen trato, servicios de asesoramiento dirigidos a las niñas, y búsqueda de apoyo de dirigentes religiosos y jefes de clanes para detener los secuestros y acabar con la práctica del matrimonio precoz. Como resultado, 217 niñas se matricularon en una escuela primaria en 2003, y la tasa de deserción escolar de las niñas descendió del 57% al 19%.

Fuente: Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños, Naciones Unidas, 2006.

² Este es un cálculo muy general que proviene de dividir el número estimado de horas de instrucción por año por el número total de horas en un año.

Al nivel más básico, los estudiantes necesitan poder hablar con libertad sobre su protección y sobre los problemas que enfrentan en esta esfera. Los maestros y el resto del personal escolar deben escuchar a los niños y a las niñas para enterarse de la violencia de la cual son víctimas. Es preciso establecer sistemas para tener en cuenta los puntos de vista de los niños e involucrar tanto a los niños como a las niñas en el diseño de estrategias tendientes a poner fin a la violencia en entornos que ya padecen este flagelo, o cuyas condiciones podrían favorecer este tipo de hechos. Todos los niños deben aprender a protegerse; asimismo, deben participar en la formulación de normas escolares y medidas disciplinarias distintas del castigo corporal.

Para disminuir su vulnerabilidad, los niños y las niñas deben conocer tanto su derecho a no ser víctimas de maltrato, como los peligros del tráfico de personas, la explotación sexual y otros riesgos para su seguridad. Un niño que es consciente de estos peligros tiene menos probabilidades de ser presa del abuso y el maltrato.

Más allá del aspecto académico, las escuelas amigas de la infancia pueden influir en la toma de decisiones y ser agentes de cambio social. En un entorno protector, los maestros y los alumnos se sienten cómodos hablando sobre los inconvenientes del matrimonio precoz y del trabajo infantil, contribuyendo así a efectuar cambios en las normas y las prácticas relativas a la violencia y el abuso infantil. Las escuelas también pueden influir positivamente en las relaciones sociales entre los géneros, siempre y cuando sean lugares seguros y las niñas cuenten con modelos de conducta positiva, como muchas veces lo son sus maestras y las directoras de sus escuelas.

Durante las crisis humanitarias hay una alta probabilidad de que el contexto social y político se altere o, incluso, se desarticule. En estas circunstancias se requieren estrategias innovadoras de orientación y apoyo a los adolescentes para que no dejen de colaborar con la comunidad, así como protección de los niños más pequeños. La gente joven (entre los 10 y los 24 años) y sus organizaciones deben considerarse aliados clave durante las crisis y los períodos posteriores. En Colombia, la iniciativa Vuelta a la Felicidad invita a los adolescentes a brindar apoyo psicosocial a los niños más pequeños mediante la terapia de juego, o ludoterapia. En este país, las comunidades de refugiados a lo largo de la frontera con Panamá también han acogido, en sus campamentos, el esquema de espacios adaptados a los niños (véase el recuadro de la página 27).

La participación de los niños y los adolescentes en la vida escolar y comunitaria es la manera más efectiva de desarrollar su potencial y mejorar su protección, sobre todo en épocas de conflicto y crisis. Los jóvenes necesitan oportunidades para expresarse y contribuir con sus ideas al diálogo social. Esto mejora su autoestima y les ayuda a descubrir su función en la comunidad. Más aún, los niños y los adolescentes infunden creatividad y energía a los programas sociales.

COLOMBIA: VUELTA A LA FELICIDAD

En medio de una prolongada guerra civil que estaba destruyendo al país y generando desplazamientos masivos de la población, Colombia implantó a mediados de la década de 1990 el programa Vuelta a la Felicidad, para proporcionar ayuda psicosocial con carácter urgente a los niños afectados por la violencia. Un componente crucial facultaba a las familias y a las comunidades a tomar parte en el proceso de recuperación. La participación de adolescentes voluntarios, supervisados por maestros, fue decisiva para este esfuerzo. Esos jóvenes recibieron capacitación en ludoterapia, o terapia de juego, y aprendieron a infundir esperanza y confianza a los niños más pequeños a través de juegos, actividades artísticas, títeres, cantos y narración de cuentos. Se elaboraron “mochilas de sueños” que incluían artículos hechos a mano –como muñecos de trapo–, títeres, juguetes de madera y libros. Los padres, los maestros, los voluntarios de las iglesias, los trabajadores sanitarios y los dirigentes de las comunidades colaboraron como supervisores e instructores. El programa enriqueció las vidas de los niños e hizo de las familias y las comunidades entornos más seguros y protectores, incluso en medio de la guerra.



© UNICEF/NYHQ2000-0784/DeCesare

MALÍ: LOS NIÑOS PARTICIPAN A TRAVÉS DE GOBIERNOS INFANTILES

Una de las mayores dificultades de las escuelas primarias de Malí es el acceso a ellas. En 2004-2005, la tasa bruta de matriculación fue del 73%, con una diferencia de 21 puntos porcentuales entre las niñas y los niños. Completar el ciclo escolar también conlleva enormes dificultades. Por ejemplo, una niña pobre del medio rural tiene una probabilidad del 17% de terminar el sexto grado. Un tercer escollo es mejorar la calidad de la educación, puesto que el 75% de los maestros del país son empleados contratados, cuentan con una formación muy precaria y siguen empleando métodos de enseñanza tradicionales que no captan el interés de los estudiantes.

Otros temas importantes para los niños son mejorar las condiciones de las escuelas, especialmente en lo tocante a higiene, salud y protección; aprender sobre la igualdad entre los niños y las niñas y poner en práctica esos conocimientos; y reducir las tasas de ausentismo y deserción. Un aspecto adicional es afianzar las competencias esenciales para la vida diaria, como la capacidad de tomar la iniciativa, la responsabilidad personal, la solidaridad, la autoestima y el ejercicio de la ciudadanía.

El gobierno de los niños ayuda a encontrar respuestas a estos obstáculos haciendo que ellos adopten funciones activas en la vida y en la gestión de sus escuelas. Luego de un curso de dos meses sobre los derechos de la niñez y lo que significa una escuela amiga “del niño y de la niña”, los estudiantes analizan sus propias escuelas. Definen las esferas que requieren atención, forman comités para cada una de esas esferas y eligen “ministros”, la mitad de ellos niñas. Los comités están formados por estudiantes de todos los grados, y cada comité define sus propias actividades y las pone en práctica. El gobierno de los niños se reúne regularmente con el personal docente y con la asociación de padres. Todos los años se elige un nuevo gobierno infantil.

El gobierno de los niños es un instrumento de aprendizaje. La participación de los alumnos por medio de juegos de roles promueve cambios en las condiciones de vida y en la conducta en la escuela. El gobierno de los estudiantes es un ejercicio de aprendizaje sobre temas interdisciplinarios como educación, salud y protección, y, con el apoyo de los docentes, los niños son los actores y los encargados de tomar decisiones. Equipos regionales de asesores escolares capacitan a los maestros en las escuelas, y éstos, a su vez, capacitan a sus alumnos. Se confeccionó una guía sobre gobierno infantil adaptada a los niños, que se distribuyó entre los estudiantes y los maestros. En octubre de 2005, de las aproximadamente 7.000 escuelas de Malí, 1.500 tenían un gobierno estudiantil. Hoy, ésta es una estrategia del Ministerio de Educación aprobada a nivel nacional.

En mayo y junio de 2005, una evaluación de los gobiernos de los niños en 45 escuelas encontró que, en general, había paridad entre los géneros, aun cuando en la ejecución de algunas tareas se seguía observando cierta disparidad entre los niños y las niñas. En el contexto del gobierno de los niños, éstos se expresaban con notable facilidad. Facultar a las niñas para dar a conocer sus opiniones y asumir más responsabilidades ha tenido efectos psicológicos y de comportamiento positivos en todos los niños. Los estudiantes desarrollaron nuevas destrezas y competencias, sobre todo en materia de salud e higiene (por ejemplo, la gestión del agua apta para el consumo y el lavado de las manos) y en actividades educativas y de apoyo escolar. Todos estos logros reforzaron los grupos estudiantiles y facilitaron la comunicación entre los estudiantes y los maestros.

Se encontró que se necesitaban mejoras a varios niveles. Por una parte, los maestros no estaban incorporando correcta ni suficientemente en los planes de estudio las iniciativas de los gobiernos de los niños sobre fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje y la enseñanza de aptitudes para la vida cotidiana. Por otra parte, la enseñanza y el apoyo técnico a los estudiantes exigían que los maestros y el resto del personal se interesaran más en las iniciativas de los alumnos. Por último, la capacitación debía redirigirse hacia los aspectos pedagógicos y la función del maestro.

Pese a esas deficiencias, los gobiernos estudiantiles han servido para que los niños tomen conciencia de sus derechos y de las implicaciones prácticas que tienen para ellos, sus escuelas y sus comunidades.

5.6.3 Aspectos protectores del plan de estudios

El plan de estudios de una escuela amiga de la infancia debe diseñarse y ejecutarse correctamente. Los niños que entran a una escuela de este tipo deben confiar en que van a adquirir herramientas básicas que les facilitarán el aprendizaje, así como una gama de conocimientos y habilidades que les darán la oportunidad de conocer sus comunidades y sus sociedades, y de incidir en su desarrollo y bienestar. El programa de estudio sobre aptitudes para la vida cotidiana debe incluir información clave sobre salud y nutrición, agua y saneamiento, educación ambiental para un desarrollo sostenible, adaptación a los cambios climáticos y mecanismos para combatir y hacer frente al VIH/SIDA. Los estudiantes también toman cursos de educación para la paz, en el marco de una cultura escolar de no discriminación.

Un plan de estudios dedicado a la iniciativa Aprendizaje y Algo Más ayuda a los países a abordar grandes problemas, como el VIH y el SIDA (véase el siguiente recuadro). Las intervenciones escolares de prevención, protección, atención y apoyo a los niños



© UNICEF/NYHQ2007-0839/Cranston

LESOTHO PRESTA ESPECIAL ATENCIÓN AL VIH/SIDA, LA AMPLIACIÓN DE LA ESCALA DE LAS INTERVENCIONES Y LA COOPERACIÓN INTERSECTORIAL

En Lesotho, la creación de escuelas amigas de la infancia se emprende con una visión más amplia sobre el acceso a una educación de calidad para todos los niños y su permanencia en la escuela hasta la conclusión de los estudios. El objetivo general es romper el ciclo de pobreza, privaciones, discriminación y exclusión. Con una prevalencia del VIH entre los adultos de casi un 30%, crear conciencia sobre el VIH/SIDA reviste suma importancia, especialmente para los niños y los adultos jóvenes, que representan la proporción más alta de los nuevos casos de infección. Por eso, incorporar en los programas de estudio y en las oportunidades de aprendizaje la concienciación sobre el VIH/SIDA, la enseñanza de habilidades para la vida práctica y el tema de la protección es una característica del modelo de escuelas amigas de la infancia que se aplica en Lesotho. Se están realizando ingentes esfuerzos para ampliar la escala de estas actividades. El Centro Nacional de Planes de Estudio y Desarrollo –que está revisando el plan nacional de estudios para asegurarse de que responda a la realidad del VIH/SIDA, tenga en cuenta las cuestiones de género y se fundamente en la enseñanza de aptitudes esenciales para la vida cotidiana– está colaborando con el Ministerio de Educación y Capacitación y con el Ministerio de Salud y Bienestar Social en la formulación de una política amplia e integral sobre salud escolar.

requieren que distintos ministerios gubernamentales trabajen de manera coordinada para garantizar que los niños disfruten de acceso a los servicios esenciales.

El programa de preparación para la vida activa enseña a los niños aptitudes para escuchar, comunicarse y negociar efectivamente, así como para ser decididos y mostrar empatía. También les enseña a protegerse, a reconocer las situaciones que entrañan peligro o riesgo, a afrontar los problemas y a resolverlos, a tomar decisiones y a desarrollar autoconciencia y autoestima.

Cuando estos planes de estudio incluyen educación en derechos humanos, los niños llegan a comprender la naturaleza de los derechos básicos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño, y a aplicar las normas de esos derechos a situaciones reales, abarcando desde el plano interpersonal hasta el plano mundial. Los niños empiezan a pensar críticamente y a confrontar dilemas cuando están en juego los derechos de los demás, como las disputas que surgen a raíz de la escasez de agua salubre u otros problemas ambientales. Otros dos componentes de la asignatura de preparación para la vida práctica con implicaciones para el plan de estudios y los derechos humanos son la educación para la no discriminación y la educación para la paz.

La educación para la no discriminación pone en tela de juicio los estereotipos que tienen los niños sobre las personas por motivos de género, raza, origen étnico, discapacidades y otras características. Este programa aspira a evitar que los niños estigmaticen a grupos particulares de personas y a poner fin a los perniciosos efectos de la estigmatización sobre los grupos condenados al ostracismo. Por ejemplo, si niños de un grupo étnico determinado oyen decir que niños de otro grupo son sucios o perezosos, pueden creer esos rumores sin siquiera cuestionarlos. Además, los grupos marginados muchas veces interiorizan los estereotipos.

En la educación para la no discriminación, los niños confrontan los estereotipos a medida que aprenden a aceptar y a apreciar las diferencias culturales, de clase y de género, y los distintos talentos que tiene la gente. Aprenden a hacer preguntas sobre los conocimientos que les transmiten los libros, los medios de difusión, los adultos y otros niños. Así, por ejemplo, si un libro de ciencias o de matemáticas muestra casi exclusivamente hombres, aprenden a preguntar de forma rutinaria: “¿Y las mujeres dónde están?” Aprenden a combatir la falsa creencia de que las niñas y las mujeres no entienden de matemáticas ni de ciencias, o la creencia de que los niños no pueden realizar determinadas labores. Por último, los maestros y los estudiantes analizan abiertamente problemas de discriminación y de denegación de los derechos humanos en el contexto de las estructuras de poder que propician la desigualdad dentro de la sociedad.

En la educación para la paz, las niñas y los niños aprenden a evitar los conflictos, a resolverlos y a actuar como mediadores. También aprenden a poner en entredicho las imágenes y los mensajes de los libros, la televisión y otros medios que hacen ver a los demás como “el enemigo”. Los estudiantes empiezan a examinar las causas de los conflictos, los méritos relativos de la cooperación y la competencia, y el papel de la confianza en las relaciones interpersonales positivas. El programa de educación para la paz presta atención especial a la violencia interpersonal –por ejemplo, abuso infantil, intimidación y acoso– que, por lo general, se refiere a la violencia directa e indirecta, como por ejemplo abuso psicológico. Las aptitudes tendientes a consolidar la paz y a resolver los conflictos son útiles cuando escasean recursos como el agua, los alimentos y la energía de uso doméstico. La educación para la paz brinda, así mismo, información sobre los riesgos de explotación y trata de personas, sobre líneas telefónicas de emergencia, y sobre servicios médicos y de otra índole que requieren las víctimas de abuso.

Como la jornada escolar es corta y los temas son muchos, los maestros y quienes establecen los calendarios educativos nacionales deben encontrar formas de integrar estos conocimientos esenciales para la vida diaria en los planes de estudio, junto con la salud, la nutrición, la consolidación de la paz y la no discriminación. Se debe reservar tiempo para dictar clases sobre estos temas específicos.

En las situaciones de emergencia, suele producirse una alteración de las prácticas educativas normales y una pérdida del material fundamental de enseñanza y aprendizaje. Durante los conflictos y con posterioridad a ellos, el plan de estudios puede desactualizarse ante las

nuevas circunstancias. Con frecuencia, esto genera la oportunidad de elaborar un plan mejor adaptado a las nuevas condiciones y a las necesidades locales, teniendo siempre en cuenta la situación de emergencia. Un plan de estudios que incluya actividades beneficiosas desde el punto de vista emocional, como danza, narración de cuentos y música, no solo influye en la capacidad de los niños para aprender, sino también en su capacidad para recuperarse del estrés postraumático derivado de haber sido víctimas de la violencia o autores de hechos violentos. Es importante que los docentes y los trabajadores comunitarios organicen actividades recreativas para los niños mientras dure la situación de emergencia.

EN TAILANDIA, LA PINTURA BATIK AYUDA A RECONSTRUIR VIDAS

Luego de ver de cerca la muerte cuando el tsunami arrasó su hogar en la isla Phi Phi de Tailandia, el 26 de diciembre de 2004, Songklod encontró consuelo en la pintura batik, una curativa forma de arte que le ayuda a disipar los recuerdos dolorosos.

“Me sentí sumamente deprimido después del tsunami, pues perdimos nuestra casa, y mis padres perdieron sus trabajos”, dice Songklod, un tímido niño de 14 años. “La pintura batik me produce alegría, me calma y me ayuda a concentrarme”.

UNICEF y el Departamento de Educación No Académica del Ministerio de Educación de Tailandia han utilizado la pintura batik para promover la recuperación psicosocial de los niños del albergue provisional de Nong Kok, que hoy es el hogar de más de 70 familias de la isla.

El centro de pintura batik se ha convertido gradualmente en una pequeña empresa comunitaria en la cual los niños obtienen algunos ingresos para ayudar a sus familias. El precio de las pinturas realizadas en el centro oscilan entre 100 y 1.000 baht (entre 2.50 y 25 dólares).

Dotado de gran talento artístico, Songklod es uno de los pintores más prometedores del centro, y se siente feliz de poder ganar dinero para ayudar al sustento de su familia mientras su padre encuentra un empleo. Ese dinero también le ha permitido volver a la escuela, que tuvo que abandonar antes del tsunami por falta de recursos económicos.

“Es maravilloso haber vuelto a la escuela, donde tengo amigos y puedo practicar el dibujo y la pintura en la clase de arte. Mi profesora de arte siempre me enseña nuevas técnicas”, dice.

Cuando se le pregunta qué planes tiene para el futuro, el usualmente reservado Songklod explica con entusiasmo: “Quiero seguir haciendo pintura batik porque disfruto mucho esta actividad. Y espero poder abrir algún día una tienda de batiks en Krabi”. Mientras llega ese momento, él disfruta de la escuela y su arte, dos oportunidades que le dio la vida luego de la tragedia del tsunami.

Fuente: Rodraksa, Natthinee, *Building Back Better*, UNICEF, 2005.

5.6.4 Asociaciones con la comunidad

Todas las partes interesadas son necesarias para apoyar y mantener un entorno protector. Entre la escuela y la comunidad existe una relación recíproca. Por ejemplo, los estudiantes de las escuelas amigas de la infancia transmiten a sus familiares y comunidades los conocimientos que adquieren diariamente sobre salud, higiene y educación ambiental. A su vez, las familias y las comunidades prestan apoyo financiero y de otra clase para mantener y reparar las instalaciones escolares. Los maestros, los padres y los miembros de la comunidad participan activamente en la planificación y puesta en marcha de los sistemas de evaluación y vigilancia de la educación por medio de las asociaciones de padres y maestros y de otros grupos. En las escuelas amigas de la infancia, las familias y

las comunidades participan en las actividades escolares, los programas extraescolares y la preparación de los planes de estudio.

Un reto para la creación de escuelas amigas de la infancia es prevenir la violencia. Algunas familias, comunidades y países consideran que la violencia es aceptable en determinados ámbitos. Por eso, mientras que algunos países han prohibido el castigo físico –por ejemplo, las palizas y los azotes con varas–, muchos todavía lo consideran esencial para imponer disciplina en las escuelas.

Al involucrar en el debate a las niñas, los niños, las familias, los maestros y los miembros de la comunidad, los temas relativos a la protección de la infancia –como el castigo corporal, el abuso sexual, el matrimonio precoz, el trabajo infantil y otras formas de explotación– cobran gran relevancia.



© UNICEF/NYHQ2003-0356/Vitale

Las escuelas influyen en las actitudes y los comportamientos, y ayudan a romper el silencio que pesa sobre estos delicados temas. Al defender la protección de los niños y sus derechos, las directivas escolares, los maestros, los padres y los estudiantes pueden lograr cambios positivos en las vidas de los niños, en las comunidades y en el conjunto de la sociedad.

Las escuelas amigas de la infancia trabajan con las familias, las comunidades y los profesionales de la salud y del derecho para apoyar a los niños que requieren protección especial; además, ayudan a los padres a entender y respetar los derechos de sus hijos. A nivel de la comunidad, los trabajadores sanitarios, los maestros, los policías y los trabajadores sociales, entre otros, deben poseer las destrezas y los conocimientos necesarios para detectar los problemas en materia de protección de la niñez y responder a ellos.

5.6.5 Supervisión y evaluación en los entornos protectores

Un entorno sano, seguro y protector para los niños exige un sistema eficaz de vigilancia que haga seguimiento de la condición de salud de los niños y de la atención sanitaria que reciben; que supervise los registros de seguridad de la escuela; que verifique la incidencia y la naturaleza de los episodios de abuso infantil y las respuestas estratégicas. El sistema de supervisión y evaluación da mejores resultados cuando es participativo y basado en la localidad. Las escuelas pueden hacer seguimiento de las ausencias o desapariciones de los niños e intervenir con rapidez cuando, por ejemplo, un niño se incorpora a la fuerza laboral. Las escuelas pueden vigilar, específicamente, las tasas de asistencia y deserción escolar de las niñas, que a menudo están influenciadas por el matrimonio precoz y la ablación o mutilación genital femenina.

FILIPINAS: TRAZAR EL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES, UNA ACTIVIDAD INNOVADORA

En la Escuela Primaria Francisco Benítez, una escuela pública ubicada en una comunidad pobre y populosa del distrito Tondo de Manila, los maestros se preocupan constantemente por los alumnos que no asisten a clases, que están en riesgo de desaprobar el curso, que se involucran en guerras entre pandillas o que son revoltosos y rebeldes. Trazar el perfil de los estudiantes, una actividad innovadora que forma parte del concepto de escuela amiga de la infancia, reveló a los maestros que los alumnos que presentaban dificultades solían pertenecer a familias con grandes problemas, incluida la extrema pobreza. Más aún, la mayoría de los niños que faltaban frecuentemente a la escuela y que estaban en riesgo de suspender trabajaban de noche como vendedores y como rebuscadores en los basureros. También se descubrió que muchos de los que presentaban problemas en la escuela eran víctimas de abuso y explotación sexual.

Conocer esta realidad motivó la decisión de trabajar con los padres, las comunidades, los trabajadores sociales y los abogados para ayudar a los niños expuestos a riesgos. El resultado fue que los casos de abuso infantil se presentaron ante los tribunales, los niños víctimas de abuso se remitieron a especialistas en asesoramiento psicosocial, y los estudiantes trabajadores se asignaron a la jornada de la tarde y recibieron cursos de recuperación para que pudieran concluir el año escolar y pasar al siguiente nivel. Por otra parte, los maestros se volvieron más sensibles y receptivos a las necesidades de los estudiantes con problemas de actitud o conducta. Un maestro comentó: "Ahora sé que no existen niños problema, sino niños con problemas".

Para obtener más información, véase <www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm>.

En las situaciones de emergencia, los gobiernos, UNICEF y otros organismos vigilan las actividades educativas dirigidas por los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales, como asociados en la ejecución. La supervisión y la evaluación a veces supone trabajar con los aliados para establecer mecanismos sencillos de recopilación y actualización de datos sobre los niños escolarizados y no escolarizados, o descubrir a maestros que puedan colaborar con el restablecimiento y el mejoramiento de la educación primaria y secundaria. Cuando las clases ya se han iniciado,

los aliados analizan los progresos de las intervenciones e identifican esferas que requieren mayores esfuerzos.

En las situaciones de emergencia no siempre es posible aplicar los criterios normales de supervisión ya que, en esas circunstancias, las clases casi nunca se dictan en aulas tradicionales y, además, las aulas suelen estar abarrotadas. A pesar de estas dificultades, los niños aprenden y la supervisión sigue siendo crucial desde los puntos de vista de la calidad de la educación y de la consolidación de la comunidad en torno al proceso educativo.

5.7 EDUCACIÓN ADAPTADA A LAS NECESIDADES DEL NIÑO EN LAS SITUACIONES DE EMERGENCIA

La violencia tiene repercusiones psicosociales gravísimas en los niños y las familias. Tanto las pérdidas sociales, psicológicas, morales y emocionales; el incesante temor a sufrir nuevas pérdidas; y la muerte de los padres y los cuidadores, pueden ser tan perjudiciales como la carencia de alimento, agua y servicios de salud. Cuando surge un conflicto, una de las tareas más urgentes es buscar mecanismos para proteger a los niños. En estos casos, protegerlos no solo significa defenderlos contra las agresiones físicas, sino también procurar que sus derechos sean respetados y sus necesidades, atendidas.

En situaciones de inestabilidad, la estrategia que UNICEF y sus aliados utilizan para mitigar los traumas y contribuir al bienestar de los niños es crear entornos de enseñanza y aprendizaje seguros y protectores. Durante las emergencias, el enfoque de los espacios amigos de la infancia ofrece entornos protectores vinculando a diversos sectores y encargándolos de cumplir el objetivo primordial de proporcionar a los niños protección y acceso a los servicios esenciales. Sobre

la base del enfoque de la Convención sobre los Derechos del Niño, que considera al menor como una totalidad, los espacios amigos de la infancia integran todos los componentes que inciden en la protección del niño y en la realización de sus derechos.

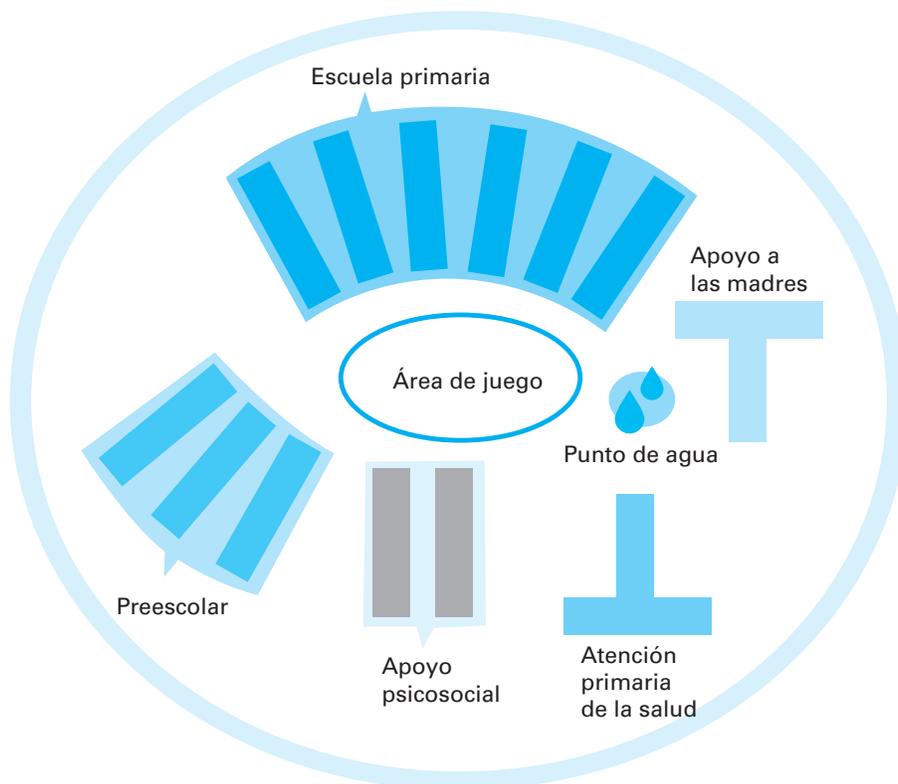
El modelo de los espacios amigos de la infancia integra los servicios de salud, la educación primaria, la atención, la nutrición, el desarrollo psicosocial, la educación ambiental y la recreación estructurada en un entorno protector que se basa en la comunidad y se centra en la familia (véase el diagrama de la página 35). Estos espacios cuentan con programas para los preescolares, los niños en edad de asistir a la escuela primaria, los adolescentes y los progenitores.

Un aspecto crucial del éxito del enfoque de los espacios amigos de la infancia es que los niños, sus familias y sus comunidades trabajen como aliados en la planificación de las actividades para los campamentos y las comunidades, lo que confiere a esa labor conjunta un carácter curativo. Los espacios

TURQUÍA: RESPUESTA A UNA CATÁSTROFE

En respuesta al terremoto de gran intensidad que azotó la región de Marmara, Turquía, en 1999, se adoptó la iniciativa de escuelas y entornos amigos de la infancia como parte de un conjunto integrado de medidas que incluían salud y nutrición, higiene, abastecimiento de agua y servicios de saneamiento, apoyo a las madres y a los niños pequeños, educación primaria y actividades recreativas, y apoyo psicosocial y actividades para los jóvenes. Se elaboraron normas mínimas sobre la base del promedio de las poblaciones de los campamentos de tiendas de campaña. Los componentes educativos incluían tiendas provisionales, material de enseñanza y estuches con útiles escolares, estuches para necesidades especiales, actividades de apoyo a los maestros y capacitación en asesoramiento psicosocial. También se organizaron actividades para los niños pequeños y para los jóvenes. El sistema escolar, cuya reactivación impulsó el desarrollo de otras actividades de socorro, se utilizó para distribuir suplementos nutricionales, prestar apoyo psicosocial y ubicar y registrar a los sobrevivientes.

EJEMPLO DE ESPACIOS AMIGOS DE LA INFANCIA³



³ Normas mínimas por cada 1.500 habitantes: espacio para la escuela primaria, 300 metros cuadrados; espacio para el preescolar, 150 metros cuadrados; espacio para el servicio de atención primaria de la salud, 110 metros cuadrados; espacio para prestar apoyo a las madres, 110 metros cuadrados; espacio para prestar apoyo psicosocial, 110 metros cuadrados.

amigos de la infancia también atribuyen la mayor importancia a la potenciación de las familias y las comunidades agotadas física y emocionalmente a causa de los conflictos armados o los desastres naturales, y en condiciones de extrema pobreza. Detectar a los maestros de las poblaciones desplazadas y capacitarlos motiva a las comunidades de refugiados y desplazados a comprometerse con la protección de los niños, especialmente de los que carecen de familia. Los niños que no tienen padres ni cuidadores se integran posteriormente en las comunidades, en lugar de ser colocados en instituciones de protección.

Aun cuando la mayoría de los niños y las niñas nunca sabrán lo que es enfrentar un desastre natural o un desastre producido por el hombre, todas las escuelas deben contar con planes de preparación para casos de emergencia. El diseño de esos planes debe tener en cuenta, ante todo, los aspectos que contribuyan a mejorar la condición de los niños.



© UNICEF/NYHQ2006-0335/Pirozzi

IRÁN: EL TERREMOTO DE BAM

El 26 de diciembre de 2003, un devastador terremoto costó la vida del 30% de los 32.443 niños en edad escolar y del 33% de los 3.400 maestros del distrito de Bam. También destruyó 67 de 131 escuelas, y muchas de las que quedaron en pie sufrieron daños tan graves que no pudieron ser reparadas posteriormente. El Ministerio de Educación, UNICEF y varias organizaciones aliadas respondieron creando espacios de aprendizaje provisionales y apoyando la reapertura de las escuelas y la reanudación de las actividades lúdicas. Suministraron material de enseñanza y aprendizaje, artículos recreativos, equipos para las oficinas de las escuelas, pupitres y bancas para los alumnos, bibliotecas móviles, servicio de apoyo psicosocial a los docentes, asesoramiento psicoeducativo y orientación psicológica grupal para los niños, y capacitación a los maestros en aspectos básicos de bibliotecología y en el uso de materiales de última generación. Para poder seguir ofreciendo una educación de calidad, introdujeron el concepto de escuela amiga de la infancia y establecieron servicios comunitarios. Se revisaron los libros de la biblioteca destinados a los estudiantes de primaria y secundaria, y se elaboró un catálogo de libros útiles y culturalmente apropiados. Se concedió especial importancia a las niñas, que corren un riesgo mucho mayor de ser víctimas de violencia sexual, maltrato y explotación económica. (La educación no se considera una prioridad para las niñas cuando existen necesidades básicas insatisfechas. En efecto, muchas veces se piensa que el matrimonio precoz y forzado es una forma de proteger a las niñas, para quienes es difícil compartir con los demás sus temores, su inseguridad, sus sentimientos y sus esperanzas.) Como resultado de estas intervenciones, 14.949 alumnos de primaria y de los primeros grados de la secundaria se matricularon y reanudaron sus estudios en 2004.

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 6

**Estudiantes, maestros y directores
de escuela**

únete por
la niñez

unicef 

ÍNDICE

CAPÍTULO 6

Estudiantes, maestros y directores de escuela

- 6.1 Reforma escolar y aprovechamiento académico**
- 6.2 Capacitación de los maestros**
- 6.3 El director de escuela como líder y consejero**
- 6.4 Organización de las aulas y los espacios de aprendizaje**
- 6.5 Material pedagógico**
- 6.6 Métodos de enseñanza y aprendizaje**
 - 6.6.1 Lecciones que ha dejado la enseñanza multigrado
 - 6.6.2 Disciplina y gestión del salón de clase
- 6.7 El plan de estudios**

CAPÍTULO 6

ESTUDIANTES, MAESTROS Y DIRECTORES DE ESCUELA

¿Puede China establecer escuelas que promuevan la apertura, la flexibilidad y la innovación? ¿Y qué consecuencias tendría para China la adopción de este modelo educativo?

Mientras que los educadores de los Estados Unidos tratan de emular la pedagogía de Asia –centrada en los exámenes y rigurosamente enfocada en las matemáticas, las ciencias y la ingeniería–, los educadores de China tratan de incorporar en sus tradiciones parte del hincapié occidental en el pensamiento crítico, la versatilidad y el liderazgo. Dicho de otro modo, en el [...] estilo característico de las directivas oficiales de China (y de los pedagogos del mundo entero), las escuelas del país deben procurar “formar el carácter de los ciudadanos; dirigir sus esfuerzos hacia todos y cada uno de los estudiantes; aprovechar plenamente el potencial ideológico, moral, cultural y científico de los alumnos, y mejorar su capacidad laboral y sus aptitudes físicas y psicológicas; lograr el máximo desarrollo académico de los estudiantes; y llevar a cabo su misión con honorabilidad”.

Fuente: Hulbert, Ann, ‘Re-education’, *The New York Times Magazine*, 1 de abril de 2007.

6.1 REFORMA ESCOLAR Y APROVECHAMIENTO ACADÉMICO

Debido a que durante sus primeros años de formación, los niños pasan la mitad de sus horas de vigilia en la escuela, es razonable esperar que estos centros educativos y los maestros contribuyan al enriquecimiento personal de los estudiantes y a forjar sus destinos. Los países hacen cuantiosas inversiones en las escuelas, como instituciones fundamentales para moldear las vidas de los niños y prepararlos para asumir las funciones que desempeñarán posteriormente en el hogar, la comunidad y la sociedad. De las escuelas se esperan muchas cosas, y una de las más importantes es que los alumnos desarrollen todo su potencial mediante la adquisición de los conocimientos que establecen los planes de estudio.

La escuela no es el único determinante del desarrollo de los niños, de lo que aprenden, de los muchos o pocos conocimientos que adquieren y de su destino. Factores como las habilidades innatas, la condición socioeconómica del hogar y la comunidad, y las fortalezas o deficiencias intelectuales de la cultura popular influyen de manera decisiva en las vidas de los niños. Los vínculos entre las escuelas y las comunidades son definitivos para optimizar la influencia de los centros educativos en el desarrollo y los logros de los niños.

La principal contribución de la escuela son las experiencias de aprendizaje que brinda. Estas experiencias incluyen una amplia gama de actividades planificadas

y no planificadas que forman parte del plan de estudios formal y también del plan de estudios “oculto”. Las expectativas sobre la contribución de la escuela se crean por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar tanto en el salón de clase como en las actividades “al aire libre” que constituyen parte del plan de estudios. De hecho, el proceso interactivo en el aula es el factor que más incide en los resultados académicos, puesto que la educación tiene que ver, sobre todo, con la ejercitación mental de los estudiantes.

A través del tiempo, las escuelas y los sistemas educativos definen sus propios estilos de enseñanza y aprendizaje, que pueden basarse en teorías y filosofías del aprendizaje arraigadas en la cultura particular, o en prácticas que han evolucionado a partir de métodos eclécticos de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía imperante suele influir en todos los niveles de la educación, desde la escuela primaria hasta la universidad, y determina la calidad de los estudiantes que produce el sistema educativo. En las buenas escuelas de todos los sistemas, el estilo predominante de enseñanza y aprendizaje es de alta calidad, ya que, entre otras razones, se tienen en cuenta los requisitos particulares de las diferentes esferas de estudio. Así, por ejemplo, enseñar matemáticas no es lo mismo que enseñar literatura, ni enseñar ciencias, lo mismo que enseñar religión.

Generalmente, el estilo pedagógico define lo que se considera como satisfactorio. En un extremo están los estudiantes exitosos que sobresalen en los debates, en la aplicación del criterio propio, en la recopilación de pruebas empíricas, en el planteamiento de juicios críticos, en la expresión de opiniones, en la creatividad, en la tolerancia, en las decisiones innovadoras y en el equilibrio en las distintas esferas de su vida. En el extremo opuesto se hallan los estudiantes exitosos que observan rigurosamente las normas, que aplican fórmulas, que memorizan los hechos,

que corrigen los errores y que organizan debidamente su tiempo. Todo esto reviste importancia para el éxito del alumno en la escuela, siempre y cuando domine la mayor parte del contenido del plan de estudios.

El mecanismo imperante para medir el rendimiento escolar ayuda a determinar el estilo de enseñanza y aprendizaje, al igual que la cultura de la escuela y del sistema educativo. Mientras que en algunos sistemas se utilizan especialmente las pruebas de elección múltiple, las pruebas frecuentes y las evaluaciones constantes, en otros sistemas los exámenes se hacen al final del año o del ciclo escolar, y abarcan contenidos mucho más amplios que incluyen solución de problemas técnicos, ensayos y ejercicios de comprensión. Los sistemas de evaluación del aprendizaje muchas veces dan prioridad al esfuerzo individual o al trabajo en grupo, a través de proyectos y tareas de diferentes categorías. Aun cuando la mayoría de las escuelas y de los sistemas educativos combinan estos métodos para evaluar el rendimiento académico, siempre hay una modalidad de examen en la cual los estudiantes deben sobresalir para tener éxito.

En una etapa temprana de su educación, los niños aprenden con rapidez la importancia del estilo predominante en su escuela y de las principales modalidades de prueba para determinar los progresos en materia de aprendizaje. Los niños se inician en esta cultura cuando, por ejemplo, empiezan a comprender que lo que sus maestros valoran es el aprendizaje de memoria; cuando las respuestas solo las conoce el maestro; cuando solamente hay una manera correcta de hacer las cosas; cuando se premia la conformidad y se castiga la creatividad; y cuando se aplican a los niños etiquetas como “ignorante” e “inteligente”.

En las escuelas amigas de la infancia, el estilo de enseñanza y aprendizaje

se centra en lo que más conviene a los estudiantes, y se trata de que todos den lo mejor de sí mismos en su esfuerzo por dominar los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que contempla el plan de estudios. Este modelo pedagógico promueve la aplicación de distintos métodos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las características de los niños y las diferentes asignaturas, lo que abre múltiples vías a la adquisición de conocimientos y destrezas.

Para facilitar esas múltiples vías de aprendizaje, los maestros deben:

- Tratar de comprender por qué razón el rendimiento de algunos niños es inferior al de sus compañeros.
- Utilizar diferentes técnicas y estrategias para lograr que los niños aprendan y tengan un buen desempeño escolar.
- Tener presente que los niños pueden seguir distintas vías de aprendizaje y, aun así, obtener buenos resultados.

Los maestros requieren capacitación y apoyo para lograrlo. Como profesionales

conscientes de la trascendencia de su labor, se preocupan cuando apenas la mitad de sus alumnos responden correctamente a una prueba luego de dictarles una clase, y exploran métodos alternativos de enseñanza con el objeto de dar una nueva oportunidad a los niños que no logran aprobar. Así, la pedagogía de las escuelas amigas de la infancia se basa en los siguientes postulados:

- Los niños aprenden explorando y expresando sus opiniones, así como también memorizando datos y acatando las normas establecidas.
- El proceso de aprendizaje exige que los estudiantes pongan en tela de juicio puntos de vista ajenos, así como también que confíen en la veracidad de determinados datos que les transmiten personas mucho más preparadas que ellos.
- Los estudiantes necesitan tener la libertad de echar mano de sus recursos internos para solucionar problemas, así como también orientación para utilizar productivamente sus talentos naturales.



© UNICEF/Brisebois

Estos postulados orientan los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje que aplican los maestros de las escuelas amigas de la infancia, sin olvidar que lo fundamental es velar por los mejores intereses del niño, ayudándole a desarrollar sus talentos y capacidades.

El aprendizaje es un proceso individual que depende de las condiciones de toda índole del niño y de la labor del maestro como facilitador. La naturaleza del proceso varía de acuerdo con la edad y la etapa de desarrollo del niño, entre otros factores. Así, en los primeros años de escolarización, los niños pequeños no cuentan con los conocimientos ni las habilidades para aprender conceptos complejos que, en cambio, sí tienen los niños más grandes y los adultos. En esta etapa, la dinámica del aprendizaje es diferente; de hecho, varias investigaciones han revelado que los niños pequeños aprenden especialmente a través del juego estructurado. El idioma y la cultura también influyen, sobre todo cuando el plan de estudios se basa en un idioma y una cultura ajenos al estudiante. Diversos estudios han señalado que los niños aprenden mejor en sus primeros años cuando se les enseña en su propio idioma. Esto quiere decir que las escuelas deben adoptar políticas multilingües para los niños de diferentes orígenes étnicos o lingüísticos.

Trabajos de investigación han señalado que los niños aprenden con mayor facilidad cuando se sienten motivados a participar en las actividades de su salón de clase. Por eso, en las aulas no debe haber más niños de los que el docente puede atender y motivar adecuadamente. La motivación puede provenir del entorno físico en el cual tiene lugar el aprendizaje, de los esfuerzos del maestro, y de las actividades y procesos entre compañeros en el salón de clase. Otra fuente de motivación para aprender es el interés en la educación y el bienestar de los niños que muestran los padres,

las comunidades locales y la nación. Por su mismo carácter, las escuelas amigas de la infancia atraen y motivan a los niños, alegran sus vidas e infunden en ellos el deseo de aprender (UNICEF, 1999).

Las aulas y los espacios de aprendizaje amigas de la infancia son mucho más que entornos acogedores; también son entornos seguros, totalmente inclusivos, propicios para el aprendizaje y sensibles a las cuestiones de género. Brindan oportunidades tanto a los niños como a las niñas, independientemente de sus circunstancias, y propician la participación equitativa de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. En la medida de lo posible y mientras sea apropiado, el centro de interés de las escuelas amigas de la infancia es impulsar a los estudiantes a experimentar con ideas y a encontrar respuestas que promuevan la “alegría de aprender” que proviene del autodescubrimiento. Pero eso no es todo. Estas escuelas también fomentan y facilitan la “alegría de enseñar” que proviene de aplicar las competencias profesionales y de utilizar métodos reflexivos para contribuir a que todos los niños tengan éxito en el proceso de aprendizaje.

Experiencias en diversos países han demostrado que los maestros también se sienten altamente motivados en las escuelas amigas de la infancia, donde muchos entran por primera vez en contacto con métodos pedagógicos adecuados. Al enseñar en un entorno estimulante y aplicar nuevas tecnologías para mejorar el rendimiento de los alumnos, estos maestros empiezan a sentirse orgullosos de su competencia profesional. Y a medida que sus alumnos adquieren más confianza en sí mismos y se interesan más en aprender, los maestros se ganan el respeto y la confianza de los progenitores y de las comunidades locales. Este reconocimiento profesional puede ser tan gratificante para ellos como el

suelo y las condiciones laborales, en general. En varios países también se ha observado que aquellos maestros que han conocido la pedagogía de las escuelas amigas de la infancia suelen actuar como embajadores de este modelo, motivando a colegas suyos a trabajar de un modo más razonable y a preocuparse más por el bienestar general y el rendimiento de todos sus alumnos.

En las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia, la función del maestro es la clave para obtener buenos resultados. En consecuencia, apoyar a los maestros y capacitarlos para desempeñar su importante labor debe ser una prioridad. También merecen la mayor atención los derechos y las responsabilidades de los maestros, su rendición de cuentas y las condiciones generales del servicio profesional. Con el objeto de que puedan desempeñar cabalmente la función crucial que se espera de ellos, el diseño de las aulas, los materiales de enseñanza y aprendizaje, y el uso del espacio para las distintas actividades deben ser apropiados. Todo esto contribuye sobremanera a una acertada gestión del salón de clase y, por ende, a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Independientemente de la asignatura o de la actividad que se esté llevando a cabo, los maestros de las escuelas amigas de la infancia deben centrarse en la participación de los niños, y velar conscientemente por que el proceso de aprendizaje favorezca el desarrollo de su autonomía. La combinación de procesos y condiciones adecuados en el salón de clase, un maestro capacitado y una buena dotación de material pedagógico constituyen los recursos esenciales de una escuela amiga de la infancia.

Los países no solo tienen que planificar la creación de nuevas escuelas amigas de la infancia; también deben adaptar las escuelas existentes a las necesidades de los estudiantes y hacerlas más

acogedoras para que mejore la calidad de la educación en todo el sistema. La adecuación de los centros educativos tropieza con: obstáculos como la incomodidad y el aspecto poco atractivo de las aulas; métodos y materiales inapropiados de enseñanza y aprendizaje; la inseguridad; la falta de sistemas efectivos y sostenibles de apoyo a los maestros; y la escasa motivación del personal docente. Todos estos factores deterioran la calidad de la educación e inciden en el bajo rendimiento académico y en las altas tasas de deserción. La reforma escolar para mejorar la calidad requiere, por lo tanto, apoyo de las partes interesadas y estrategias efectivas para la inversión de los recursos.

La reforma educativa basada en el modelo de escuelas amigas de la infancia permite:

- Aplicar en el aula prácticas innovadoras que mejoren sustancialmente los resultados académicos.
- Promover la participación y la cooperación de los estudiantes, los maestros, los directores de las escuelas y los padres en el proceso de reforma.
- Otorgar incentivos para mejorar la calidad de la educación, sobre la base de condiciones favorables de trabajo que motiven a los maestros, a los alumnos y a la comunidad.

Estas estrategias del modelo de escuelas amigas de la infancia son condiciones para el éxito, en el sentido de que deben incorporarse en los planes de reforma educativa como “riesgos”. En otras palabras, si no funcionan en la práctica, los resultados de invertir en las escuelas amigas de la infancia serán inferiores a los esperados. El proceso de reforma hacia este modelo no debe generar falsas expectativas, como ya ocurrió con algunas inversiones en el

campo de la educación. Por ejemplo, antes se pensaba que si los países invertían, sencillamente, en construir escuelas y dotarlas de personal docente y material pedagógico, la educación de calidad sería una realidad al alcance de todos. Pero una educación de esta clase implica mucho más que edificaciones y maestros; en efecto, requiere prestar particular atención a las barreras que impiden a los niños acceder a la enseñanza.

Las hipótesis principales acerca del éxito en las escuelas amigas de la infancia son bastante cautelosas, y parten de normas ampliamente aceptadas sobre el comportamiento humano. Incluyen suposiciones sobre el comportamiento de los padres y sus hijos, como las siguientes:

- Sobre la base de sus habilidades innatas y sus instintos, todos los niños desean aprender, y lo harán

siempre y cuando se estimule y fortalezca su curiosidad natural.

- Los padres que pueden costear la educación de sus hijos los mandarán a la escuela con regularidad, siempre y cuando confíen en que la escuela les enseñará y los cuidará.
- Los niños asistirán habitualmente a la escuela, y lo harán de buen grado, siempre y cuando encuentren agradable, divertido y estimulante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los niños y sus padres confiarán en la escuela siempre y cuando los niños progresen académicamente.
- Las comunidades apoyarán a los maestros y a las escuelas siempre y cuando sea evidente que los niños están aprendiendo, que los maestros están comprometidos con su misión y que los centros educativos responden a las inquietudes de las comunidades locales.

6.2 CAPACITACIÓN DE LOS MAESTROS

Los maestros son decisivos para la reforma escolar. Por este motivo, implantar con éxito los modelos de escuelas amigas de la infancia en el contexto de la reforma dependerá de la preparación de los maestros con que cuente el sistema. En muchos países en desarrollo, un alto porcentaje de los maestros carecen del nivel educativo y de la capacitación necesarios para responder debidamente a la reforma escolar. Además, en esos países hay muchas razones por las cuales los maestros no están suficientemente motivados. Para que la reforma escolar dé los frutos esperados, será imprescindible poner en marcha programas de formación y tutoría bien diseñados, cuyo objetivo sea desarrollar las competencias de los maestros, reforzar su capacidad y elevar su motivación. Esto debe incluir formación de alta calidad antes del servicio y en el servicio, para que la

labor de los maestros sea eficaz y se lleve a cabo en el marco de la pedagogía interactiva, cimentada en los derechos y centrada en los niños, que constituye el núcleo del modelo de escuelas amigas de la infancia.

La inversión en este tipo de capacitación debe centrarse en dos aspectos: por una parte, en la formación de los maestros que ya están trabajando, preferiblemente al nivel de la escuela, y, por otra parte, en el fomento de nuevas capacidades mediante la formación previa a la entrada, para aquellos que desean dedicarse a la docencia. Otro factor definitivo para alcanzar el éxito es que los maestros reciban orientación de los directores de las escuelas, lo que, en muchos países, exigirá revitalizar y reestructurar los programas de formación de maestros. Esta reestructuración no solo mejorará



© UNICEF/NYHQ2005-0153/Grusovin

las competencias profesionales, sino que propiciará cambios en la estructura de la carrera, la política de acreditación y los criterios de promoción en reconocimiento a las destrezas adquiridas gracias a la capacitación durante el servicio. Tanto la capacitación previa al empleo como la que se realiza en el empleo deben integrar la pedagogía centrada en el niño con los conocimientos propios del campo de especialización.

Hasta ahora, no se han aplicado muchas medidas tendientes a reformar los sistemas, y la formación en el empleo ha sido el principal método de preparación de los maestros y los directores de las escuelas amigas de la infancia. Esta experiencia ha enseñado que la capacitación en el empleo debe ser continua y localizada para que surta los efectos previstos, y que se deben aprovechar los recursos que los maestros traen consigo al proceso de capacitación. Ellos cuentan con un enorme bagaje de conocimientos y experiencias que los programas de formación convencionales suelen desaprovechar. La capacitación en el empleo debe servir para generar confianza, desarrollar aptitudes y estrategias novedosas, e identificar los problemas que pueden encarar los maestros durante el proceso de cambio. Hasta hoy, todas las iniciativas relacionadas con las escuelas amigas de la infancia han incluido distintos tipos de programas de capacitación en el empleo. Esas iniciativas han generado una gran cantidad de material de apoyo, guías y módulos de capacitación.

La capacitación en el trabajo se ha impartido, hasta la fecha, por medio de seminarios de corta duración, junto con oportunidades para que los maestros intercambien, de manera periódica, prácticas recomendadas y posibles soluciones a sus problemas profesionales. Este enfoque permite que los maestros se ayuden, se capaciten mutuamente y se beneficien del apoyo profesional y personal que brindan los centros formales de capacitación, lo que es particularmente provechoso para los maestros de zonas aisladas. Los maestros que participan en este esquema de apoyo mutuo asumen como propio el proceso, se familiarizan con los problemas y los obstáculos que pueden surgir, y se van preparando para evaluar sus propias prácticas pedagógicas y aplicar, eventualmente, medidas correctivas. Experiencias en diversos países han demostrado cuán importante es que los directores de escuela y los administradores de la educación comprendan, valoren y respalden este enfoque recíproco. El proceso de reforma exige presupuestar los fondos necesarios y asignar tiempo para esta clase de actividades.

Este enfoque amplio e intensivo hacia la capacitación y el apoyo supone que muchos países deberán modificar a fondo sus políticas y prácticas en materia de formación de maestros. Las políticas y las prácticas actuales no siempre logran transformar los procesos en el salón de clase. Y de no introducirse cambios en los modelos de capacitación, es probable que las inversiones no produzcan los

resultados esperados en las escuelas amigas de la infancia. Para conseguir cambios verdaderamente efectivos en la enseñanza, la pedagogía educativa no debe centrarse exclusivamente en las teorías del aprendizaje infantil, sino también en metodologías prácticas cuyos resultados positivos en el

aula hayan sido comprobados. La capacitación de los maestros y los directores de escuela durante el servicio también refuerza sus aptitudes para el desarrollo y la planificación escolar, puesto que las escuelas amigas de la infancia se rigen por un modelo distinto del de los demás centros educativos.

CAPACITACIÓN EN EL SERVICIO PARA LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

En Etiopía y Kenya se realizó un innovador programa de capacitación de maestros en el trabajo, de cinco días de duración y con características únicas en cuanto a organización, metodología y contenido. La capacitación se fundamentó en los siguientes principios:

- El programa de formación debe suscitar un vivo interés en los maestros y los formadores, y hacerlos sentir motivados.
- Para que los resultados sean óptimos, los participantes en el programa deben estar en régimen de internado y con la menor cantidad posible de factores de distracción.
- La capacitación debe producir un cambio en las percepciones de los maestros y en la orientación de su trabajo, llevándolos a aplicar de inmediato sus nuevos conocimientos.
- Se debe dotar a los maestros de un conjunto de recursos que puedan aplicar inmediatamente en sus aulas.
- No conviene imponer directrices a los maestros, sino sugerirles directrices que puedan adaptar posteriormente a sus aulas y a la situación particular de sus escuelas, apoyándose en una capacitación continua a nivel de grupos temáticos.
- El programa de formación debe basarse en actividades y ser altamente participativo, útil y ameno (no intimidante), a fin de que los maestros se sientan cómodos compartiendo experiencias, aprendiendo de sus errores, y expresando sus dudas y puntos débiles sin temor al ridículo.
- El proceso de formación debe incluir objetivos relacionados con el comportamiento, como autodisciplina, juegos de roles, respeto por las opiniones ajenas, puntualidad, cooperación, trato equitativo y consideración por las cuestiones de género.
- El programa de capacitación debe valerse del entusiasmo como “terapia de choque” para evitar que la inercia, el escepticismo o el “síndrome de inactividad”, que podrían echar por tierra las expectativas de innovación, hagan mella en los participantes.
- Los profesores deben terminar el curso sintiéndose satisfechos por haber adquirido esos nuevos conocimientos, y con la seguridad de que es factible aplicarlos en su labor docente.
- Los formadores deben incluir en el proceso a maestros con experiencia, que estén familiarizados con diversas técnicas de capacitación de maestros, y que puedan exponer con claridad la manera en que esas técnicas se pueden aprovechar en las escuelas.
- Los formadores deben ser admiradores de los modelos de escuelas amigas de la infancia y transmitir su entusiasmo a los profesores en capacitación, que necesitan escuchar historias de éxito para sentirse motivados.

La reforma tendiente a convertir los centros educativos de todo el sistema en escuelas amigas de la infancia solo tendrá éxito en la medida en que logre captar el interés de un gran número de maestros, administradores del sector educativo y formadores de maestros capacitados y comprometidos. Las universidades y los institutos de capacitación de maestros deben dirigir los procesos de reforma escolar. Para que los modelos de escuelas amigas de la infancia sean sostenibles a nivel del sistema educativo, deben formar parte integral de los programas de formación de maestros antes de su entrada en funciones, lo que ya se está haciendo en varios países. Sin embargo, la mayor dificultad no radica en la capacitación previa al empleo, sino en el diseño de programas de formación durante el empleo que preparen a quienes ya se están desempeñando como maestros para hacer frente a las exigencias y retos de los modelos, altamente innovadores, de las escuelas amigas de la infancia.

Los países que ya están integrando estos modelos en sus programas de formación de profesores previos al empleo, como Etiopía, Kenya y Vanuatu, han insistido en que el cambio de comportamiento de los maestros se debe “institucionalizar” tanto en el aula como en la escuela para que la reforma sea eficaz. Solamente cuando esos cambios formen parte de la rutina diaria en el aula y, en general, en la escuela, se registrará un impacto positivo en el sistema educativo desde los puntos de vista del acceso a la enseñanza, la calidad de la educación y el rendimiento académico. En resumen, para que esta reforma logre transformar la enseñanza en el aula se requiere un apoyo sostenido y a largo plazo.

Entre las medidas de apoyo que han sido eficaces figuran las siguientes:

- Reforzar la capacidad y la función de los supervisores educativos en el terreno, como por ejemplo los especialistas que hacen seguimiento de los maestros en sus escuelas o a nivel de agrupaciones escolares.

- Mejorar las aptitudes de los directores de escuela como consejeros y catalizadores de cambio en los centros educativos y en las comunidades.
- Ayudar a que los maestros adquieran confianza en su idoneidad profesional y a que cada vez sean más autónomos en el desempeño de su labor en las escuelas amigas de la infancia.

La experiencia indica que brindar apoyo y capacitación en el trabajo y, en este caso, en la escuela, es lo que más conviene para reforzar las competencias de los maestros y mantener vivo el interés en torno al proceso de cambio en las aulas y las escuelas. Un aspecto central de la capacitación es partir de la base de que los maestros y los directores de escuela están interesados en su avance profesional y en el progreso de sus instituciones. Los programas de capacitación puramente técnica tienden a ver a los maestros y a los directores de escuela como a personas con experiencia, pero sin los conocimientos ni las destrezas

INDIA: PROYECTOS PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA DE LOS MAESTROS

La experiencia de la India ha demostrado que la participación oportuna de los maestros puede afianzar el proceso de reforma educativa. En las primeras etapas de los Proyectos para Promover la Autonomía de los Maestros que se ejecutaron en Madhya Pradesh y Uttar Pradesh, en la década de 1990, participó un nutrido número de maestros. Como resultado, la Asociación de Maestros de Escuelas Primarias asumió un papel de liderazgo, y alentó a los profesores a respaldar firmemente los cambios introducidos por el Departamento de Educación, con ayuda de UNICEF, para adoptar el modelo de escuelas amigas de la infancia. Este tipo de alianzas entre sindicatos de maestros y asociaciones, que van más allá de las cuestiones salariales y de las condiciones laborales, han sido útiles para implantar con éxito diversas innovaciones, como las escuelas amigas de la infancia.

necesarios para introducir los cambios que otros han planteado. Se requiere una transformación importante en la mentalidad de los encargados de formular los nuevos programas de capacitación de maestros en el empleo. Si se aspira a que estos nuevos programas sean eficaces y mejoren la calidad de la educación, debe haber comprensión y una relación estrecha entre los formadores de maestros y los propios maestros. En países como Etiopía y Kenya, entre los instructores principales de los programas de capacitación en el trabajo hay maestros y formadores de maestros, que trabajan coordinadamente, se respetan

como profesionales y reconocen la importancia de la comunicación y la cooperación (véase el recuadro de la página 8).

La motivación y el compromiso de los maestros son tan importantes para el proceso de reforma como sus conocimientos y sus competencias técnicas. El sueldo y las condiciones laborales son algunos de los factores determinantes de la motivación y el compromiso, por lo que merecen la mayor atención. Pero otros factores también son fundamentales para el éxito de las escuelas amigas de la infancia.

ETIOPÍA: VOLUNTARY SERVICE OVERSEAS Y PROGRAMA PARA MAESTROS RECIÉN CAPACITADOS

La organización no gubernamental Voluntary Service Overseas inició labores en Etiopía en 2004-2005. Un consejero de la organización da la bienvenida a la escuela al nuevo maestro; lo orienta y trabaja con él, o ella, y con otros miembros del personal docente involucrados en el desarrollo del plan de estudios y otras actividades programáticas. Forman un pequeño equipo para trabajar en tareas sencillas y prácticas del salón de clase, y comparten procedimientos eficaces con otros miembros de la comunidad escolar. El director de la escuela y los encargados de la gestión local supervisan el proceso y, al final del ciclo, el maestro recién capacitado recibe un certificado de idoneidad. Por su diseño, este programa de desarrollo profesional guiado se puede ejecutar en toda la escuela.

“He aprendido muchas cosas interesantes gracias a este programa para los nuevos maestros”, dijo Mulatu Waktole, profesora de la Escuela Primaria Assosa desde hace 13 años.

NIGERIA: VOLUNTARY SERVICE OVERSEAS Y EDUCACIÓN EN CIENCIAS

En Nigeria, un profesor de ciencias vinculado a Voluntary Service Overseas dictó una serie de seminarios regionales de carácter práctico a un grupo de profesores de la misma asignatura. Al concluir el programa se habían diseñado más de 40 clases de ciencias, muchas de ellas con descripciones sobre la manera en que objetos que han sido desechados se pueden transformar en materiales y equipos sencillos de ciencias. Este profesor voluntario visitó al Oficial Regional de Educación, que, gratamente impresionado con la calidad de la iniciativa, solicitó apoyo a UNICEF. Este organismo publicó esas lecciones en un libro titulado *Junior Science 1*, que se distribuyó a las escuelas de la región, donde tuvo una magnífica acogida entre los maestros y los estudiantes, algunos de los cuales no sabían que las ciencias podían tener aplicaciones prácticas. Esta iniciativa no se detuvo en ese punto; en efecto, próximamente se publicará el libro *Junior Science 4*.

¿En qué medida se pide a los maestros que participen en la planificación de la reforma, en vez de pedirles, sencillamente, que la pongan en práctica? Según algunas investigaciones, los maestros llevan las innovaciones a la práctica siempre y cuando crean en ellas y estén comprometidos a alcanzar los resultados previstos. La participación de los maestros en la planificación es una de las maneras más eficaces de hacer que crean en la reforma y de que se comprometan a sacarla adelante. Cuando no participan, tienden a percibir los cambios –por ejemplo, los que implica la adopción del modelo de escuelas amigas de la infancia– como una carga adicional de trabajo, a menudo sin compensación económica y sin alivio de la carga laboral actual. Pero cuando los maestros sienten que han tomado parte en la planificación de una reforma y que sus puntos de vista se han tenido en cuenta, se interesan en aplicarla del mejor modo posible.

Con arreglo al Consenso de Monterrey, el apoyo externo a la educación exige formular planes dignos de crédito a través de un proceso participativo. En realidad, la mayoría de los planes son simples ejercicios técnicos con muy poca, o ninguna, participación de los interesados clave. Análisis de los planes del sector educativo realizados en muchos países como parte del proceso del enfoque sectorial han revelado que la participación de los maestros es prácticamente nula. Las excepciones tienen que ver con temas como los sueldos y las condiciones laborales, pero no con los aspectos técnicos ni profesionales de los cambios propuestos. Con el propósito de obtener el apoyo de los maestros para implantar los modelos de escuelas amigas de la infancia, los países deben organizar campañas de promoción y procesos de consulta en torno a la reforma.

Otro factor de vital importancia en la disposición de los maestros a comprometerse con el cambio es el grado en que se valora y se aprovecha su profesionalismo en el proceso

de crear capacidad para la reforma. La mayoría de los maestros tienen conocimientos y aptitudes que pueden compartir con los demás para facilitar la adaptación al cambio. Usualmente, una sencilla evaluación permite detectar sus conocimientos, capacidades y debilidades. Los maestros pueden seguir un plan sistemático para subsanar sus deficiencias, y elaborar programas prácticos para perfeccionar lo que hacen bien, propiciando así el cambio en el salón de clase. Estos sencillos programas permiten abordar muchas de las dificultades que los maestros enfrentan diariamente en su trabajo. Adicionalmente, trabajar de forma colectiva y coordinada para promover el progreso de los estudiantes produce un gran orgullo profesional. Hay muchos maestros talentosos que pueden servir de modelos de conducta apropiada y, si además son buenos comunicadores, también pueden llegar a ser formadores eficientes. Aun cuando algunos maestros pueden pensar que este enfoque requiere mucho trabajo adicional, el resultado es tan gratificante que el esfuerzo se justifica (véase los siguientes recuadros).

Una de las maneras más eficaces de promover la capacitación intensiva, localizada y continua de los maestros es por medio de agrupaciones de escuelas, o pequeñas redes de centros educativos asociados que impulsan el desarrollo profesional de los maestros y el intercambio de recursos y experiencias. Por lo regular, entre cuatro y seis escuelas de la misma zona conforman una agrupación escolar, lo que facilita a los maestros la organización de programas de formación en el servicio. En muchos países en desarrollo, la mayoría de los profesores viven y trabajan en lugares aislados y requieren un apoyo oportuno y periódico para mejorar sus prácticas de enseñanza. Establecer un sistema de apoyo, por ejemplo, una agrupación de escuelas o un centro de recursos para atender a varias escuelas, da a los maestros la oportunidad de consolidar los conocimientos que han adquirido

en programas de capacitación más formales. Sin este apoyo constante, el entusiasmo con el cual se aborda inicialmente el cambio puede decaer rápidamente.

El principal objetivo de las agrupaciones escolares es mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase. Esto requiere cooperación, compromiso y plena participación de todos los facilitadores y maestros de la agrupación, de modo que los maestros reciban el apoyo constante que necesitan para actualizar sus habilidades pedagógicas y sus competencias profesionales. Las agrupaciones escolares también contribuyen a elevar la matriculación, la asistencia y el rendimiento de los estudiantes de las escuelas que las integran. Así mismo, promueven la participación de las comunidades locales en la planificación y la gestión de la educación primaria. Establecer vínculos entre las oficinas de educación de los distritos y de las divisiones, los institutos de capacitación de maestros y las escuelas primarias y secundarias, y fortalecer los vínculos que ya existen, también ayuda a mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas. En Kenya, las agrupaciones escolares van más allá, pues han adoptado un enfoque que integra la educación en la primera infancia con la educación primaria formal y la educación no académica.

Las agrupaciones de escuelas tienen grandes ventajas prácticas. Por una parte, permiten que los maestros se capaciten permanentemente en el trabajo, es decir, sin tener que desplazarse grandes distancias. Por otra parte, se trata de una capacitación basada en las necesidades e impartida por maestros a maestros, sin tener que dejar el empleo ni un solo día. Las agrupaciones también mejoran la gestión escolar por medio de iniciativas de colaboración.

GUYANA: CÍRCULOS DE APRENDIZAJE PARA MAESTROS

En Guyana, el ausentismo de los maestros es alto, las clases son muy numerosas y los voluntarios son esenciales. La estrategia denominada “círculos de aprendizaje” (o “agrupaciones escolares”, como se conoce en Etiopía y Kenya) es un método sencillo de capacitación durante el servicio, mediante el cual los maestros de las escuelas que pertenecen a la agrupación examinan con regularidad los problemas que han surgido y los procesos relativos al aprendizaje de los niños. Buscando ser cada vez más eficientes y adquirir seguridad en el desempeño de su labor, se reúnen para compartir conocimientos y experiencias –tanto positivas como negativas– y para establecer objetivos comunes.

En Etiopía y Kenya se comprobó que las agrupaciones de escuelas son sostenibles siempre y cuando se modifiquen las funciones de los supervisores de los departamentos de educación y se hagan cambios en los institutos de capacitación de maestros. Los departamentos de educación proporcionaron estímulo y apoyo, en tanto que las facultades y los institutos de capacitación de maestros brindaron orientación técnica permanentemente a través de agrupaciones de centros de recursos de aprendizaje, utilizando información que facilitaron las escuelas sobre la aplicación de este innovador enfoque. Más aún, en Etiopía, Kenya y muchos países de Asia, las sesiones periódicas de formación en estos centros de recursos de aprendizaje han mejorado progresivamente todas las prácticas en el aula.

En el occidente de Etiopía, UNICEF y Voluntary Service Overseas crearon agrupaciones de escuelas para ofrecer,

simultáneamente, seminarios y programas de capacitación a los coordinadores, los directores de escuelas y los administradores locales. Todos los participantes recibieron una orientación clara sobre los avances que se debían registrar en cada etapa, y comprendieron que sus diferentes funciones eran complementarias dentro del sistema. Aunque cambiar de mentalidad suele tomar tiempo, la formación interactiva y continua en el empleo –especialmente a nivel de escuela o de agrupación de escuelas– es un sistema efectivo, poco costoso y culturalmente apropiado de poner en contacto con estilos novedosos de enseñanza tanto a maestros capacitados como a maestros sin capacitación ni experiencia. Con variaciones mínimas, este sistema interactivo de formación de maestros

puede ampliarse a grupos comunitarios y a voluntarios durante las situaciones de emergencia.

Las agrupaciones escolares y los centros de recursos de aprendizaje funcionan bien cuando las escuelas se encuentran cerca unas de otras, o cerca del centro de recursos. Aparte de la docencia, los maestros tienen muchas responsabilidades, por lo que no es realista esperar que se desplacen durante horas, o incluso días, para llegar a la escuela más cercana. A menos que se invierta en tecnologías modernas de información y comunicaciones para que los maestros puedan intercambiar ideas e información con sus pares a través de la Internet, la única opción viable en una situación como esta es ofrecer capacitación en las escuelas.

MÉXICO: PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL PROYECTO ESCUELA AMIGA

En México, el proyecto Escuela Amiga promueve la educación de calidad para las niñas y los niños indígenas mediante entornos de enseñanza y aprendizaje amigos de la infancia. En virtud de los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, el proyecto hace referencia especial a la participación de los niños como parte de la educación para la ciudadanía y la democracia.

El proyecto elaboró una guía para los maestros y las autoridades escolares que incluye listas de verificación relacionadas con la elaboración de un plan de trabajo escolar, y con la supervisión y la evaluación de los progresos hacia la consecución de un entorno adaptado completamente a las necesidades de los niños. Algunos de los indicadores del proyecto sobre la participación de los niños son los siguientes:

- La escuela dispone de material informativo acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- En todos los niveles de escolarización se dictan clases sobre los derechos de la infancia.
- Hay evidencia concreta de que la participación de los niños y las niñas en el salón de clase es ahora más equitativa.
- Existen “sociedades” escolares que cuentan con actividades extraescolares, y en las cuales la participación de los niños y las niñas es equitativa.
- Las opiniones de los niños se toman en cuenta.
- Existe un clima favorable para la solución de los conflictos.

Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Proyecto Escuela Amiga: Guía para maestros y autoridades escolares*, UNICEF, México, 2002.

El papel que desempeñan los directores de escuela es de suma importancia para mejorar el nivel de la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas y lograr, así, que todos los alumnos tengan un alto rendimiento académico. En los países en desarrollo, no obstante, el volumen de trabajo de la mayoría de los directores de escuela es excesivo, pues deben realizar tareas cada vez más variadas y complejas para las cuales no están debidamente capacitados. Con frecuencia se sienten abrumados ante la multitud de procedimientos burocráticos y normas de las autoridades educativas nacionales y distritales. Y a menudo no hay claridad sobre las políticas y las funciones que son obligatorias y las que son opcionales.

Las innovaciones para convertir las escuelas en entornos amigos de la infancia representan una oportunidad para abordar las dificultades en materia de liderazgo escolar. Si los ministerios de educación apoyan a los directores de escuela modificando los reglamentos escolares que ya son anticuados y proporcionando orientación precisa sobre las políticas que son obligatorias y las que son opcionales, los directores no tendrán que invertir tanto tiempo en trámites burocráticos y podrán, más bien, dedicarse a facilitar los cambios en los métodos de enseñanza, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad. Además, necesitan autonomía, respaldo y capacitación para ejercer como administradores y guías de la reforma escolar.

En las escuelas amigas de la infancia, los directores son los custodios del cambio y los administradores de la innovación. A ellos corresponde dirigir la planificación escolar, asegurar los recursos necesarios, facilitar la formación básica de los maestros y forjar vínculos constructivos con las comunidades locales. Al coordinar el proceso de cambio, el

director de escuela debe dirigir y estimular a los maestros, que son los motores del cambio en las aulas de las escuelas amigas de la infancia.

El director de escuela debe tener la competencia, la formación y la experiencia adecuadas para hacer frente a los problemas y ganarse el respeto y el apoyo del personal docente, los estudiantes y la comunidad local. Además, precisa de esas credenciales para poder ejercer una autoridad positiva y no, simplemente, un control por medios burocráticos. Pese a que las decisiones cruciales son, en última instancia, responsabilidad de los directores de escuela, éstos deben consultarlas con los maestros, los estudiantes y la comunidad local. Igualmente, deben administrar los recursos con transparencia, a fin de inspirar confianza y enseñar a los maestros, los alumnos y las comunidades locales la importancia de utilizar con sensatez los recursos limitados.

El estilo de gestión del director de escuela repercute en la motivación de los maestros y en su compromiso para con el cumplimiento de las normas que tienen en cuenta las necesidades de los niños. Procurar que los sueldos y las condiciones laborales sean justos demuestra a los profesores que la escuela se interesa por su bienestar. El director también debe proveer oportunidades de formación para todos los maestros y organizar constantemente cursos de capacitación y apoyo. Pero lo más importante es que sea un consejero para el personal docente, que dé ejemplo de la manera como se aplica una pedagogía adecuada a los niños, que sea accesible como confidente y guía, y que ayude a todos los maestros a solucionar los problemas que surgen en las aulas y en la comunidad local.

Aparte de estos aspectos relacionados con la gestión escolar, el director también es el principal jefe de relaciones públicas de la escuela, cuya imagen, tradiciones y filosofía deben cultivarse cuidadosamente conforme a las normas de las escuelas amigas de la infancia. El director de escuela debe mantener las tradiciones y las actividades que proyectan la imagen correcta del centro educativo, como son las celebraciones escolares, las actividades deportivas y culturales, los actos benéficos o la creación de clubes escolares para apoyar a la comunidad local. Así mismo, debe cultivar los vínculos con la comunidad. Una escuela amiga de la infancia no busca únicamente el respaldo de la comunidad local, sino

que corresponde siendo sensible a sus aspiraciones y problemas. En algunas de las comunidades menos favorecidas, estas escuelas incluso asumen funciones de mayor trascendencia para las vidas de los niños y de sus comunidades (véase el recuadro de la página 15).

Una reforma escolar que busque mejorar la calidad por medio de principios favorables a los niños requiere normas nacionales que orienten a las escuelas y a sus directores durante el proceso de cambio. Aunque, en este sentido, cada país traza sus propias normas, existen directrices generales para los directores de escuela (véase el recuadro de la página 16).

APRENDIZAJE Y ALGO MÁS: LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA NO SE LIMITAN A ENSEÑAR

La escuela que yo dirijo está ubicada en una región pobre del país. La pobreza ha empeorado debido a que cada vez más adultos mueren a causa del SIDA. En mi escuela hay muchos niños y niñas huérfanos. Viven en medio de la pobreza con sus abuelas, con otros familiares o solos, y llegan a estudiar con hambre y traumatizados psicológicamente. Por eso, estamos trabajando con el Ministerio de Educación y otros ministerios, con la universidad y la comunidad para tratar de solucionar estos problemas.

Los funcionarios del Ministerio de Educación y la universidad me están preparando, al igual que a todo el personal directivo, para dar apoyo psicosocial a los niños más vulnerables. La subdirectora de la escuela está llevando un registro de todos los huérfanos que tenemos, y de todos los casos de violación, acoso y abuso sexual en la escuela

y en sus alrededores. Junto con otros profesores que tienen amplia experiencia, ella trabaja con el Departamento de Bienestar Social para garantizar que todos los niños huérfanos tengan un certificado de nacimiento. Como muchos no lo tienen, funcionarios de ese departamento vienen a la escuela y los registran. La comunidad nos ayuda recaudando fondos y alimentando a los niños en la escuela. Algunas madres organizan una venta de comida una vez a la semana, y los miembros de la comunidad vienen y compran su almuerzo. Con el Ministerio de Salud hacemos campañas de eliminación de parásitos, y con el Ministerio de Asuntos Hídricos trabajamos para que en la escuela no falte agua salubre y apta para el consumo.

Extractos de una entrevista a un director de escuela.

CRITERIOS DE LIDERAZGO PARA LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

El liderazgo escolar debe concentrarse en los derechos de los niños, los intereses de los maestros y las expectativas de los progenitores y de la comunidad.

El objetivo primordial del liderazgo escolar es elevar el nivel de aprendizaje de todos los alumnos y los logros colectivos del estudiantado.

El director debe ser un maestro calificado y un profesional con los conocimientos, las destrezas, la visión y la versatilidad necesarios para adaptarse al cambio, impulsarlo y dirigirlo.

Las funciones de liderazgo deben distribuirse entre el personal superior para generar un sentido de participación y motivar al personal a comprometerse con el proceso de cambio.

Se debe fomentar el conocimiento sobre otros temas, como finanzas, recursos

humanos, derechos de la infancia y gestión de programas.

Los directores de escuela deben ejercer la autoridad con un estilo democrático, con el propósito de obtener el apoyo y el compromiso de los maestros, los alumnos y las comunidades locales.

Los directores de escuela deben dar ejemplo dedicándose a resolver problemas, haciéndose acreedores a la confianza de los maestros, actuando como principales jefes de relaciones públicas de sus escuelas y proyectando una buena imagen de ellas.

Los directores de escuela deben tener la capacidad de detectar las esferas en las que se debe trabajar con más ahínco, así como también las que muestran tendencias positivas que vale la pena aprovechar.

6.4 ORGANIZACIÓN DE LAS AULAS Y LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

Los directores de escuela y los maestros deben crear entornos que hagan de las escuelas lugares más acogedores y mejor adaptados a las necesidades de los alumnos. Un entorno de esta naturaleza comienza con una escuela bien diseñada y construida, segura para los estudiantes y los maestros, con espacios funcionales y zonas abiertas. De igual importancia es que el equipamiento y el material pedagógico promuevan el aprendizaje. El objetivo es crear aulas donde los niños se sientan motivados a aprender, y dotar a los maestros de una serie de habilidades y herramientas que permitan captar el interés de sus alumnos en el proceso de aprendizaje. Esta clase de aulas suelen tener rincones de aprendizaje, y los maestros generalmente utilizan una amplia gama de medios de enseñanza de alta calidad y bajo costo, que frecuentemente ellos mismos fabrican.

En muchos países, los maestros capacitados imprimen a sus aulas una atmósfera estimulante con ayuda de otros maestros y de los alumnos. Dependiendo del contexto, hay muchas maneras de transformar un aula en un entorno interesante para los niños. Y esto es factible a pesar de la escasez de los recursos o de la precariedad del sistema educativo. Pero exige compromiso y entusiasmo por parte de los maestros, y el apoyo decidido de los directores de escuela y de las comunidades locales.

En muchos países en desarrollo, hacer que los salones de clase tengan un ambiente que mueva a los niños a aprender se complica por el problema del hacinamiento, sobre todo desde que las políticas encaminadas a elevar las tasas de matriculación han empezado a tener éxito. En Kenya, Malawi, la República Unida



© UNICEF/Mangalagiri/China

MAGDA ASISTE A SU PRIMER DÍA DE CLASE EN UN AULA ESTIMULANTE DE UNA ESCUELA AMIGA DE LA INFANCIA

¿Qué ve Magda cuando llega a su escuela? A medida que ella y Leila, su “hermana mayor”, se acercan, escuchan gritos y risas de niños que juegan con una pelota frente a la escuela, en una zona que se ve bastante limpia. Leila acompaña a Magda a un aula donde muchos alumnos de primer grado están sentados sobre colchonetas. Aunque quizás hay demasiados niños, están escribiendo en sus cuadernos de ejercicios, cómodamente sentados. Algunos miran con atención los coloridos afiches, las letras, los números y los dibujos colocados en las paredes. Magda está fascinada observando a varios niños de su edad que pintan en pequeñas pizarras. El aula está llena de vida y por todas partes hay rincones de aprendizaje, pizarras y una gran cantidad de medios de enseñanza.

Magda se siente un poco nerviosa, pues este es su primer día de escuela y la primera vez que se encuentra en un salón de clase. Pero se tranquiliza cuando su maestra, la señora Haba, le sonríe, la llama por su nombre y la presenta a sus compañeritos. Todos aplauden y Mpho, la niña que está a su lado, le abre espacio en la colchoneta para que se sienten juntas. Cuando Leila llega a recoger a Magda al final de la jornada escolar, la encuentra feliz, pintando en su pequeña pizarra con un grupo de niñas que están dedicadas a la misma actividad.

Al regresar a su hogar, Magda le cuenta a su madre todas las experiencias de su primer día de clases. Está fascinada y dice: “Me encanta mi escuela y quisiera ir todos los días.”

de Tanzania y Uganda se han registrado grandes incrementos en la matriculación desde que se eliminaron los costos de escolaridad y se decretó la gratuidad de la enseñanza. En Kenya, alrededor de 1,3 millones de niños se matricularon en 2003, lo que ha puesto al límite de su capacidad unos recursos que ya eran escasos y una precaria infraestructura. Pero incluso bajo estas condiciones, los maestros pueden maximizar el

espacio de la escuela y de los salones de clase. Pueden, por ejemplo, utilizar creativamente las paredes y los pisos de las aulas –particularmente en los primeros grados de escolarización–, lo que contribuye a que los alumnos encuentren divertido e interesante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de la sencillez de los recursos, con un poco de imaginación es posible

obtener resultados así de satisfactorios. Por ejemplo, aulas corrientes de Etiopía, la India y Kenya son ahora lugares que incentivan a los alumnos a aprender mediante el uso de pizarras de bolsillos con tarjetas de palabras, dibujos y números; tableros de pared pintados con tinta indígena; letras, números, signos matemáticos y recortes de cuentos pegados en las paredes; y diversos medios de enseñanza de bajo costo, o sin costo, en los rincones de aprendizaje. Se promueve el uso de recursos disponibles localmente como una forma de hacer que el entorno sea estimulante. En Kenya, convertir un aula promedio en un aula con estas características tiene un costo básico de apenas 25 dólares, una suma modesta que la mayoría de las escuelas y las comunidades pueden sufragar.

Uno de los principios de las escuelas amigas de la infancia es la realización

progresiva. Por ejemplo, pupitres, sillas y otra clase de muebles y equipos especialmente diseñados para los centros educativos deberían formar parte de un ambiente estimulante. Sin embargo, cuando esto no sea asequible, el entorno puede adaptarse a los principios y normas de las escuelas amigas de la infancia. En muchos países en desarrollo, la falta de mobiliario y de espacio obliga a los niños de primaria a sentarse sobre pisos sucios o debajo de los árboles. En estos casos, los alumnos y sus progenitores pueden trabajar con los maestros y los directores de escuela para transformar aulas desapacibles en entornos que motiven a los niños a aprender.

Las escuelas amigas de la infancia de Etiopía y Kenya adoptaron el principio de realización progresiva para transformar las escuelas. Los pisos se alisaron con capas de yeso y se limpiaron con

IRÁN: VOLVER A CONSTRUIR MEJOR EN BAM

En diciembre de 2003, un terremoto arrasó 67 escuelas en la ciudad de Bam, y la mayoría de las que quedaron en pie sufrieron daños irreparables. Un mes más tarde se reabrieron oficialmente las escuelas, en un esfuerzo por devolver algo de normalidad a las vidas de los niños. Al principio, las clases se llevaron a cabo al aire libre; luego, en tiendas de campaña y contenedores. La educación y la recreación se brindaron de manera "móvil"; se estableció un sistema de seguimiento de los niños desescolarizados; y se crearon herramientas para la recopilación, la gestión y el análisis de datos. Además, los espacios de aprendizaje se vincularon con los centros de desarrollo de la primera infancia y con centros recreativos y de educación no académica. También se realizaron actividades de promoción y se obtuvo apoyo técnico para corregir el diseño de las escuelas del país, o construir nuevas escuelas, con miras a promover entornos sanos, seguros y sensibles a las necesidades de las niñas; con instalaciones de agua

y saneamiento, patios de juego y zonas deportivas; y con la participación de los niños y la comunidad en el diseño y la construcción. A nivel normativo y escolar, las iniciativas para mejorar la calidad del aprendizaje incluyeron promoción de las escuelas adaptadas a las necesidades de las niñas; apoyo a los maestros, incluyendo servicios psicosociales y cursos extraescolares (educación psicosocial, actividades de preparación para la vida activa, educación en materia de higiene); revisión del material educativo y recreativo; métodos de enseñanza participativa, centrada en el niño y con especial atención a las cuestiones de género; participación de los niños en las escuelas (clubes, gobernanza escolar); mayor participación de la comunidad en la planificación, la gestión, la supervisión y la evaluación de las actividades educativas (gestión escolar); organización de cursos de recuperación; y entornos escolares y materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de los niños con discapacidad.

pintura especial. Debido a que no había presupuesto para fabricar pupitres y sillas especiales, los niños recibieron colchonetas limpias y de vivos colores para sentarse después de quitarse los zapatos. Esto no solo contribuyó a que el entorno fuera agradable y limpio, sino que hizo que los niños, los maestros y los padres comprendieran la importancia de la higiene y la limpieza, incluso en ausencia de recursos suficientes para disponer de mobiliario especial. Sentarse en el suelo hace que los niños –especialmente los más pequeños– se sientan como si estuvieran en sus hogares y se dediquen cómodamente a jugar, recortar, pegar y pintar, entre otras actividades.

El principio de realización progresiva constituye una innovación esencial de la reforma escolar cuando, luego de un desastre o de una crisis, las escuelas reanudan actividades y los sistemas educativos se ponen nuevamente en funcionamiento. Poco después del terremoto de Bam (Irán), se presentó la oportunidad de “reconstruir mejor”. Esto se tradujo en escuelas y espacios de enseñanza y aprendizaje de mejor calidad y basados en normas favorables a los niños. El proceso de recuperación y reconstrucción incluyó la introducción, a lo largo del tiempo,

de elementos y normas acordes con las necesidades de los niños, lo que dio por resultado un exitoso proceso de reforma. La reconstrucción incluyó intervenciones para beneficiar tanto a los niños escolarizados como a los que se encontraban por fuera del sistema escolar.

Independientemente del mobiliario, el equipamiento y los medios de enseñanza, promover el aprendizaje depende de la manera como el maestro organice y gestione el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un aula adaptada a las necesidades de los niños y las niñas es una comunidad de aprendizaje, y los maestros son los principales responsables de crear un clima propicio. Y esto depende, en gran parte, de lo que ellos entiendan por pedagogía centrada en el niño. El objetivo del aprendizaje no se limita a que los niños, de forma individual, comprendan los conceptos y adquieran determinadas destrezas; también implica construir conocimiento con los compañeros. Las escuelas amigas de la infancia atribuyen una gran importancia a las actividades en grupo y al concepto de comunidad de aprendizaje. Un aula amiga de la infancia incluye instrucción individualizada y sensible a las cuestiones de género, en combinación con actividades de aprendizaje en grupos basadas en la cooperación y el

ETIOPÍA: LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

Reglas de oro de nuestra aula:

- Queremos que nuestra aula sea limpia y ordenada.
- Queremos que todos cuidemos los libros, las tarjetas y demás material de aprendizaje.
- Queremos que todos hablemos en voz baja, incluyendo a nuestros maestros.
- Queremos que todos nos esforcemos por trabajar de la mejor manera posible.
- Queremos que todos seamos amables con los demás.
- Queremos que todos nos relacionemos con los demás y les ayudemos.
- Queremos que nadie se apropie de los objetos ajenos.
- Queremos que todos estemos seguros en la escuela y en el patio de recreo.
- De vez en cuando nos reuniremos para revisar estas reglas.

Fuente: Escuela primaria de Gambella, Etiopía.

respeto por los derechos de todos los integrantes del grupo.

Un aula amiga de la infancia no solo promueve el aprendizaje transmitiendo a los niños los contenidos de los planes de estudio, sino también definiendo lo que deben aprender para convertirse en estudiantes independientes (arte

de aprender). En este sentido, estas escuelas impulsan la participación activa de los alumnos en numerosas actividades relacionadas con la educación de calidad; por ejemplo, hacen que ellos establezcan su propio código de conducta para el aula y la escuela (véase el recuadro “Etiopía: La participación de los niños”).

6.5 MATERIAL PEDAGÓGICO

El éxito de las escuelas amigas de la infancia depende de la calidad del material pedagógico. Muchas escuelas primarias de los países en desarrollo adolecen de una grave escasez de material de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, el progreso tiene que ver con el mejoramiento de la relación libros de texto-alumnos; en efecto, diversas investigaciones han constatado que el aprovechamiento académico se asocia con la disponibilidad de libros de texto. Pero el modelo de escuela amiga de la infancia no depende solamente de los libros, en especial durante los primeros años de escolarización. La capacidad de los maestros para crear medios de enseñanza de bajo costo y con materiales disponibles localmente contribuye al éxito del modelo. Este enfoque también prevé que los alumnos ayuden a elaborar parte del material de aprendizaje, y que el trabajo de los niños se exhiba en las paredes de la escuela tanto para fines de instrucción como para que se sientan orgullosos de su esfuerzo.

En Etiopía, la India y Kenya, los maestros consideran que los tableros de pared y las pizarras de bolsillo son innovadores, útiles y de bajo costo. Los tableros que se colocan en las paredes de las aulas, y que los alumnos utilizan, sirven, entre otras cosas, para que los maestros aprecien los avances de los estudiantes e identifiquen a los que requieren ayuda o

MATERIAL DE APRENDIZAJE DE BAJO COSTO

Elaborar material pedagógico con elementos poco costosos no era una novedad para muchos maestros, que, al parecer, habían adquirido estos conocimientos durante su formación como maestros. Sin embargo, nunca habían pensado que podrían ser útiles en un salón de clase real, ni se habían percatado de sus posibles aplicaciones hasta que conocieron el modelo de escuelas amigas de la infancia.

Fuente: Child and Learning-Friendly Environment in Primary Schools: A documentation of the process, UNICEF Etiopía, 2002.

atención personalizada. También sirven para que los maestros detecten a los alumnos que captan los conceptos con mayor rapidez y que, por lo tanto, podrían ayudar a los compañeros que aprenden más lentamente. Las pizarras pequeñas permiten que los niños cometan errores y los corrijan, a diferencia de lo que ocurre con los cuadernos de ejercicios, donde quedan registrados permanentemente. Así, los niños van adquiriendo confianza en sí mismos mientras aprenden que los errores no son permanentes, sino una parte del proceso de aprendizaje.



© UNICEF/NYHO2007-0970/Asselin

“A muchos de los que nos capacitamos hace años nos admira el uso tan eficiente que se da hoy en día al tablero, y el hecho de que constituya una ayuda pedagógica para los alumnos. Me refiero a la nueva metodología en la que cada niño trabaja en un tablero de pared. Cuando yo me estaba formando como maestro no habría creído posible que con menos de 100 chelines kenianos (1,25 dólares) se pudiera pintar todo el interior de un aula, creando espacio de escritura (pizarras de pared) para 50 alumnos y su maestro.”

– Profesor Karega Mutahi, Secretario Permanente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Kenya.

La pizarra de bolsillo se fabrica con una económica tela de algodón de 3 metros de largo por 1,5 metros de ancho. Tiene aproximadamente 235 bolsillos de 12 x 14 centímetros. Es práctica porque se puede cambiar de sitio sin dificultad; es fácil de fabricar y promueve la interacción entre los alumnos y el maestro. Por medio de tarjetas con dibujos y palabras, se utiliza para enseñar alrededor de 200 conceptos

“Al principio me pareció que elaborar los medios de enseñanza era sumamente difícil. Pero ahora que están listos, enseñar se ha vuelto muy fácil y agradable.”

– Leah Asego,
Maestra de la Escuela Primaria Ayani,
Nairobi, Kenya.

de matemáticas, ciencias y lenguaje de nivel primario, y es una herramienta útil para verificar los avances de los estudiantes. Estas pizarras se pueden hacer con papel, cartón, esteras o cualquier trozo grande de un material resistente.

Como precondition para promover la educación de calidad en las escuelas amigas de la infancia, todos los maestros necesitan un número adecuado de medios de enseñanza de buena calidad, además de los libros. Estos medios deben ser apropiados para el plan de estudios y se deben usar correctamente. Los maestros pueden elaborar medios de enseñanza de alta calidad, pero esto exige tiempo y espacio. Por eso, es preciso que los maestros estén dispuestos a invertir

tiempo adicional y se comprometan a emplear materiales disponibles localmente.

En Etiopía, Kenya y muchos países de Asia oriental y meridional, los maestros utilizan empaques de poliestireno, tarros de hojalata, tapas de botellas, guijarros, flores, hojas y toda clase de materiales económicos fáciles de conseguir para hacer pizarras de bolsillos, tarjetas, gráficos y maquetas para ilustrar las lecciones de los libros de texto. Esta labor deja al descubierto las habilidades latentes de los maestros, que adquieren más confianza en sus competencias profesionales. Más aún, elaborar medios de enseñanza de costo moderado y con recursos disponibles localmente requiere que los maestros mantengan consultas regulares dentro de la escuela. Lo anterior genera espíritu de equipo y relaciones de trabajo más estrechas que favorecen el modelo de escuelas amigas de la infancia.

Los medios de enseñanza se van haciendo más formales a medida que se asciende en el sistema educativo. Para que los niños reciban una educación de calidad en los grados más altos de la escuela primaria y en la secundaria, todos los alumnos y los maestros deben disponer de materiales y suministros básicos de instrucción. Muchas escuelas carecen de medios básicos de enseñanza y material de aprendizaje. En estas condiciones es muy difícil dar a las aulas un ambiente estimulante, o maximizar la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben asegurar el acceso confiable y sostenido a estos recursos por parte de las escuelas, los maestros y los niños.

La naturaleza y el costo de los materiales dependen de la idoneidad del plan de estudios y de su contenido, de la capacidad de los maestros para aplicarlo y de su viabilidad en términos de recursos disponibles. Los maestros

que aspiran a regirse por principios favorables a los niños deben hacer que el plan de estudios refleje esos principios.

El plan de estudios podría proyectar prejuicios de forma involuntaria y discriminar a las niñas, a los niños afectados por el VIH/SIDA o a los estudiantes con determinados antecedentes y características. Los libros de texto podrían transmitir la idea de que los niños que viven en las calles son ladrones; de que los niños trabajadores carecen de educación, pese a tener excelentes destrezas de supervivencia; o de que los niños con discapacidad son "lentos", aunque muchos tengan habilidades sociales excepcionales. En las escuelas amigas de la infancia, estos prejuicios se deben poner en tela de juicio mediante material pedagógico complementario comprado o elaborado por los maestros y otros expertos dedicados a promover este modelo educativo.

La inclusión es un principio fundamental de las escuelas amigas de la infancia, y se debe reflejar en los materiales de enseñanza y aprendizaje. Estas escuelas deben acoger la diversidad y, en consecuencia, a niños de distintas procedencias y con diferentes talentos. El material pedagógico debe ajustarse a las aptitudes y necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas debe ser culturalmente apropiado y valorar la diversidad social. Solo entonces beneficiará a la totalidad de los estudiantes.

El material pedagógico es apenas uno de los muchos componentes que inciden en el buen funcionamiento de una escuela amiga de la infancia. Otro componente necesario de este modelo son los métodos participativos de enseñanza y aprendizaje, que proporcionan a los maestros diversas técnicas para ayudar a los alumnos y permitirles explorar formas alternativas de disciplina.

En muchos países, los maestros siguen utilizando métodos basados en el aprendizaje de memoria y enfoques centrados en el maestro, que son la antítesis de los principios en que se fundamentan las escuelas amigas de la infancia. Parte de la dificultad de formar maestros es convencerlos de las ventajas de los enfoques centrados en el niño, que se distinguen por la investigación, el descubrimiento y conceptos como la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. La reforma debe lograr que las escuelas pasen de los métodos de enseñanza estrictamente “didácticos” a métodos más interactivos y “propicios para el aprendizaje”.

Las metodologías interactivas y centradas en el niño convierten el aprendizaje en una experiencia agradable y estimulante para los alumnos, mejorando su participación, su rendimiento y la retención de información. Estos enfoques crean entornos de aprendizaje abiertos, que se destacan por la cooperación del grupo y la competencia positiva entre compañeros. Esta nueva metodología modifica el papel del maestro, que pasa de ser “fuente de todo conocimiento” y figura temida de autoridad, a ser “facilitador del aprendizaje” y alguien en

quien los estudiantes pueden confiar. Los maestros alientan a los niños a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, de manera que la motivación para aprender procede del alumno y no de una autoridad externa.

Se espera que los maestros trabajen junto con sus alumnos para construir un entorno beneficioso para todos. El aprendizaje enfocado en actividades facilita el control del salón de clase y mejora la disciplina. Los maestros pueden capacitarse para preparar clases que atraigan el interés de sus alumnos, con enfoques temáticos para un aprendizaje más integral. Los maestros que utilizan métodos que propician el aprendizaje informan cada vez con mayor frecuencia que se sienten satisfechos con su trabajo y hablan de la “alegría de enseñar”. Estos métodos también han mejorado la asistencia y la puntualidad de los maestros, influido positivamente en la atención y la sensibilidad a las necesidades de los estudiantes, e impulsado a los niños –y, en especial, a las niñas– a participar más activamente en las actividades de aprendizaje. A su vez, todo esto ha incrementado la motivación de los niños, produciendo cambios de comportamiento y haciendo que experimenten la “alegría de aprender”.



© UNICEF/NYHQ2008-0138/Pirozzi

Las reformas escolares basadas en principios favorables a los niños todavía pueden mejorar, si bien no cabe duda de que la interacción de todos los alumnos –especialmente de las niñas– en el salón de clase ha mejorado notablemente. En este proceso interactivo se reconoce a cada niño por su nombre y todos son valorados. En algunas escuelas, los alumnos llevan en la camisa etiquetas con sus nombres y las niñas actúan como monitoras en las aulas. Dondequiera que las escuelas han adoptado estas innovaciones y se han visto sus beneficios, las comunidades se han interesado más en la educación de sus hijos. En algunas zonas de Etiopía, los padres visitaron las escuelas y vieron los nombres de sus hijos escritos en los tableros. Esto mejoró los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como una medida práctica de apoyo a las escuelas, las comunidades establecieron agrupaciones de centros de recursos de aprendizaje para asegurar un sistema sostenible de apoyo a los maestros. Los padres también empezaron a participar en la gestión de las escuelas, y las mujeres se involucraron más en las actividades escolares.

Si se pretende que las escuelas amigas de la infancia alcancen los resultados previstos en el marco de la reforma general de las escuelas, deben acoger otros cambios cruciales. Uno de ellos es la enseñanza multigrado, cuya finalidad es que pequeños centros educativos (particularmente en las zonas rurales más alejadas) proporcionen enseñanza de calidad a todos los niños. Diferentes investigaciones han revelado que cuando las escuelas son cercanas a la gente desde los puntos de vista geográfico y cultural, prácticamente todos los niños de las comunidades rurales pequeñas o aisladas asisten a ellas. En la práctica, no obstante, la población infantil puede ser demasiado pequeña para justificar el número de maestros que se necesitan para atender todos los grados del ciclo completo de la primaria. Cuando las escuelas no pueden permitirse tener un maestro para cada grado, deben optar por la enseñanza multigrado, en la cual un

solo maestro enseña, en el mismo salón de clase o espacio de aprendizaje, a niños de diferentes grados.

6.6.1 Lecciones que ha dejado la enseñanza multigrado

La modalidad multigrado se refiere a enseñar a niños de distintas edades, grados y destrezas en un mismo grupo. Es la manera más conveniente de beneficiar con la enseñanza a niños y niñas de primero a cuarto grado, cuando las distancias y la reducida población escolar hacen inviables las prácticas escolares normales.

Existen escuelas multigrado en zonas de difícil acceso de Sri Lanka, y son comunes en varios lugares de Malasia. Atienden a niños menos favorecidos, como las de las pequeñas aldeas y asentamientos de Malasia, Mongolia y China. En países como Colombia y Zambia, los gobiernos reconocen que la enseñanza multigrado es una iniciativa eficaz para los formadores de maestros y los maestros en capacitación a nivel nacional (véase el siguiente recuadro).

MONGOLIA: ENSEÑANZA MULTIGRADO

En zonas de difícil acceso de comunidades rurales remotas, los niños asisten a internados. Sin embargo, los padres son reacios a mandar a sus hijos pequeños lejos del hogar, razón por la cual los matriculan en escuelas multigrado. Los maestros que enseñan en estas escuelas se capacitan en metodologías que les permiten trabajar con niños de distintas edades y capacidades en un mismo salón de clase. Después de cuarto grado, algunos niños se matriculan en escuelas primarias formales de internados distritales, mientras que otros reciben enseñanza no académica en la comunidad, para más adelante ingresar a una escuela formal u obtener un certificado de educación primaria.

Las experiencias de Lesotho, México, Perú, Samoa Occidental, Sri Lanka y Zambia con las escuelas multigrado han dejado varias lecciones. Primero, esta modalidad de enseñanza es más común de lo que se pensaba. Las escuelas que no tienen un maestro para cada grado de la primaria deben adecuar la enseñanza a esta modalidad, por lo menos parte del tiempo. Muy pocos ministerios de educación encargados de elaborar planes de estudio e instituciones de formación de maestros tienen en cuenta esta realidad en sus programas. Los libros de texto sobre planes de estudio y métodos de enseñanza, las guías didácticas y la pedagogía de la educación en las universidades no incluyen los conocimientos, las habilidades ni los valores suficientes para que los maestros apliquen satisfactoriamente las metodologías de enseñanza multigrado (Little, 1995).

La estrategia multigrado comparte varios elementos con los modelos de escuelas amigas de la infancia. Entre ellos figuran la capacitación de los maestros en el diseño, la reproducción y la distribución de gran cantidad de material pedagógico (elaborado por los mismos maestros), incluyendo material de autoinstrucción; el aprendizaje entre compañeros y en pequeños grupos; los procedimientos para evaluar los progresos y los logros académicos; y el establecimiento de rutinas en la escuela y en las aulas centradas en los estudiantes más que en los maestros.

6.6.2 Disciplina y gestión del salón de clase

Al igual que cualquier otro modelo de educación de calidad, las escuelas amigas de la infancia tienen sistemas para mantener la disciplina y el orden. Este modelo educativo hace hincapié en que las normas y los reglamentos deben responder a los intereses de los niños, y en que se deben aplicar con justicia y transparencia. Las aulas y

los espacios de enseñanza deben ser lugares seguros para el aprendizaje. Los maestros de las escuelas amigas de la infancia deben tener las aptitudes necesarias para imponer disciplina sin recurrir al castigo corporal ni a otras formas de maltrato físico y verbal, y estar concientes del daño emocional y psicológico que estas prácticas causan a los niños. Por ejemplo, las amenazas o las promesas de dádivas a las niñas a cambio de favores sexuales son intolerables. Los maestros también deben entender las razones por las cuales las formas violentas de disciplina, como el castigo físico, son perjudiciales para los niños y las niñas (véase el capítulo 5).

Los maestros deben recibir capacitación en prácticas constructivas de disciplina que promuevan condiciones justas y favorables para el aprendizaje en las aulas y en los espacios de enseñanza. Los directores de escuela, los maestros y demás personal escolar también requieren apoyo y formación en derechos humanos, sobre todo los que tienen que ver con la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos y la importancia de la participación de los niños. Velar por que los derechos de los maestros se respeten es el primer paso para que se respeten los derechos de los niños. Este respeto mutuo exige que los maestros traten afablemente a sus alumnos, manteniendo, no obstante, la dignidad y el respeto que merecen como figuras de autoridad.

El enfoque pedagógico de las escuelas amigas de la infancia da prioridad a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de aptitudes y a la comprensión de conceptos de una manera integral. Así mismo, da libertad a los maestros para organizar sesiones interactivas en diversos escenarios y para evaluar continuamente la calidad y los efectos de sus intervenciones en el salón de clase. En las aulas y en los espacios de aprendizaje amigos de la infancia, el maestro es el orientador,

el facilitador del aprendizaje y el coordinador de todas las actividades de enseñanza. La creatividad, la apertura, la flexibilidad, la tolerancia, el liderazgo y la capacidad de organización son los medios para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz. Una gestión del aula centrada en el

niño fomenta el aprendizaje y, más que todo, el aprendizaje activo. La función del maestro debe ser observar, debatir, explorar, ampliar las ideas y hacer que los niños participen en experiencias de aprendizaje útiles y positivas.

6.7 EL PLAN DE ESTUDIOS

Los planes nacionales de estudio de muchos países en desarrollo sirven de modelo a escuelas de todo el sistema para establecer criterios relativos a la enseñanza y el aprendizaje. La estructuración de los planes nacionales de estudio por parte de las escuelas es relativamente flexible, lo que permite adaptarlos a sus fortalezas y deficiencias, e introducir para los alumnos actividades que van más allá de la esfera académica.

En general, los planes nacionales de estudio:

- Se refieren a los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores más importantes que todos los niños tienen derecho a aprender.
- Proporcionan a los maestros un marco flexible para garantizar que todos los niños en edad escolar aprendan de una manera equilibrada, pero exigiendo a los alumnos que den lo mejor de sí mismos para poder responder a sus necesidades.

- Fijan criterios para evaluar los progresos de los estudiantes en todas las asignaturas, ayudando a los maestros a hacer seguimiento de los logros y a formular planes para que el rendimiento escolar mejore aún más.

El plan nacional de estudios que se describe a continuación encuadra los avances de los niños en amplias etapas clave. Las escuelas y los espacios de aprendizaje disponen de cierto margen para adecuar la enseñanza a este marco, tomando en consideración las realidades de los niños que les han sido confiados. Trimestre tras trimestre, y año tras año, las escuelas diseñan sus propios planes. Al finalizar las etapas clave 1, 2, 3 y 4, los niños presentan una prueba nacional. Al concluir la etapa 4, los exámenes finales a nivel nacional determinan si los niños cumplen los requisitos para pasar al siguiente nivel de educación.

ETAPAS CLAVE Y NIVELES DE LOS PLANES DE ESTUDIO NACIONALES

EDADES	ETAPAS	AÑOS	PRUEBAS
4-5	Básica (Educación en la primera infancia)		
6-9	Etapas clave 1 (Primer ciclo de enseñanza primaria)	1-4	Pruebas nacionales del cuarto año
10-13	Etapas clave 2 (Segundo ciclo de enseñanza primaria)	5-7	Pruebas nacionales del séptimo año
14-16	Etapas clave 3 (Primer ciclo de enseñanza secundaria)	8-10	Pruebas nacionales del noveno o décimo año
17-18	Etapas clave 4 (Segundo ciclo de enseñanza secundaria)	11-12	Pruebas nacionales del decimosegundo año

A nivel del aula, el maestro tiene la responsabilidad –con apoyo del director de escuela, las autoridades gubernamentales y los padres y madres– de lograr que los niños aprendan lectura, escritura, aritmética y aptitudes para desenvolverse en la vida cotidiana, de acuerdo con los criterios educativos para todos los estudiantes de primaria, o por encima de ellos. La forma de alcanzar este objetivo es flexible. La mayoría de los programas de alfabetización que resultan exitosos son interactivos, y se alienta a los niños a que participen activamente. Varios países en desarrollo están poniendo en práctica métodos eficaces de alfabetización en la lengua materna. Un ejemplo es el programa Adelanto y Alfabetización de Uganda (véase el siguiente recuadro).

La metodología Adelanto y Alfabetización también se está aplicando con buenos resultados en Botswana, Lesotho, Malawi y la provincia de Limpopo en Sudáfrica. El Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido está financiando su aplicación en Lesotho y Malawi. En Botswana la financia el Gobierno y ya se implantó en todo el país. La principal desventaja es que su aplicación concluye al terminar el primer ciclo de enseñanza primaria. Cuando los niños llegan al segundo ciclo de la primaria, enfrentan por primera vez la dura realidad de los métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en el docente. Los gobiernos de estos cinco países deben organizar un seminario subregional sobre esta metodología, a fin de examinar los

UGANDA: ADELANTO Y ALFABETIZACIÓN

En mayo de 2001, el Ministerio de Educación y Deportes de Uganda y sus asociados, UNICEF, el Instituto de Educación de Maestros, Kyambogo, y el Centro Nacional de Elaboración de Planes de Estudio, pusieron en marcha un proyecto piloto para enseñar lenguas locales utilizando la metodología denominada Adelanto y Alfabetización. Concebida originalmente para alfabetizar funcionalmente en la lengua materna, lleva al aula el idioma con el cual se habla en el hogar. Este método hace que los niños reconozcan palabras que están acostumbrados a utilizar y a oír, cuando las ven convertidas en un código escrito, lo que los lleva a aprender a leer y a escribir el idioma.

Los alumnos de las aulas que siguen este enfoque se dividen en grupos, de acuerdo con sus habilidades, y realizan las tareas interactivas en un clima distendido y estimulante. En Uganda, la meta de Adelanto y Alfabetización es alfabetizar funcionalmente a los estudiantes, de modo que el 85% de los niños y las niñas puedan leer y escribir en las lenguas locales al finalizar el tercer grado de primaria. Este programa también se ocupa de otras esferas educativas en este país; por ejemplo, crea entornos de aprendizaje

favorables a los niños en el primer ciclo de enseñanza primaria de todas las escuelas y centros educativos, y vela por que los estudiantes demuestren competencia en, al menos, tres aptitudes útiles para la vida cotidiana a finales del tercer grado de primaria.

La metodología Adelanto y Alfabetización ha tenido un éxito rotundo, pues, por una parte, el dominio de la lectura es cada vez mejor en las escuelas piloto y, por otra parte, ha promovido varios aspectos que propician el aprendizaje. El puntaje promedio de todos los niños que aprendieron con este método, incluyendo a los que no alcanzaron el nivel de lectura requerido, fue del 50,7% en comparación con el 26,0% que obtuvieron los niños del grupo que no siguió este método. En segundo de primaria, los niños que siguieron esta metodología superaron en más de 40 puntos porcentuales a sus compañeros que no lo siguieron (el 50,7% y el 10,2%, respectivamente). Los alumnos que no siguieron el método presentaron más deficiencias en comprensión de lectura, la destreza más importante para el aprendizaje futuro. Esta metodología benefició por igual a los niños y a las niñas (promedios del 50,9% y del 50,6%, respectivamente) (Letshabo, 2002).

problemas –en especial los que se refieren a los costos y a la ampliación de la escala–, las experiencias adquiridas y las prácticas recomendadas.

La planificación y la ejecución de los planes de estudio centrados en los niños, en combinación con los enfoques interactivos y participativos de enseñanza y aprendizaje, aumentan las oportunidades que tienen los niños de trabajar juntos y compartir sus conocimientos y sus experiencias educativas. Con respecto a la aritmética, la lectura, la escritura y las aptitudes

para desenvolverse en la vida cotidiana, los contenidos de los planes de estudio deben ser participativos y sensibles desde el punto de vista del género (véase el recuadro de esta página).

La creciente atención que las escuelas amigas de la infancia prestan al desarrollo de las actividades del plan de estudios –como la planificación y la preparación de las clases–, a la utilización de medios de enseñanza y a la gestión del salón de clase ha acrecentado la confianza, la motivación y la identificación con el proceso de enseñanza.

SUDÁFRICA: LA EXPERIENCIA DE UNA MAESTRA

Yo enseño en el primer grado de una escuela rural de Sudáfrica. Tengo 40 alumnos de seis y siete años; 25 son niñas y 15, niños. En la clase de hoy sobre preparación para la vida activa les enseñé algunas pautas de higiene personal y les leí una breve historia sobre un hospital. Esa historia tenía ilustraciones muy bonitas, pero varios estereotipos de género que me preocuparon. Tanto las ilustraciones de médicos como las de maestros solo mostraban hombres. En cambio, las personas que esperaban en fila a ser atendidas por el médico eran mujeres, al igual que quienes tenían en brazos a un bebé.

Después de leerles la historia, pedí a mis alumnos que hicieran un pequeño juego de roles mostrando padres y madres con un hijo enfermo en la consulta de un médico, y también a un médico con una enfermera examinando al niño y aplicándole una inyección. Pedí a un grupo de alumnos que eligieran a un niño para actuar como enfermero y a una niña para que hiciera las veces de médica, y pedí al otro grupo que eligiera a una niña como enfermera y a un niño como médico. Los alumnos se divirtieron mucho ejecutando el juego de roles. Al principio, las niñas se veían incómodas actuando como médicas y los niños se mostraban reacios a actuar como enfermeros. Pero con un poco de estímulo, lo hicieron. Con frecuencia utilicé los juegos de roles para romper los estereotipos, y suele dar buenos resultados.

Las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia impulsan la formulación y la aplicación de principios que promueven la paz, los derechos humanos y la no violencia en los planes de estudio y en la pedagogía, en general. Los programas de estudio deben incluir los derechos de la infancia, los derechos humanos y la educación para la paz, en el marco de las estrategias de comunicación desarrolladas por jóvenes para jóvenes. Los maestros deben recibir una capacitación participativa y democrática en esta materia antes del empleo y también durante el empleo.

La transición a métodos pedagógicos constructivos y positivos puede ser sumamente difícil para los maestros cuya educación se basó en un enfoque autoritario. Se deben explorar mecanismos que conduzcan a superar estas barreras autocráticas e implantar una pedagogía más progresista y democrática, que contribuya a reducir la violencia escolar y, eventualmente, a eliminarla. La participación de los estudiantes y de la comunidad también es vital para elaborar planes de estudio que tengan en cuenta las necesidades de los niños. A diferencia de las clases dictadas por maestros que se dedican a hablar y a escribir en la pizarra, la preparación de las clases en las escuelas amigas de la infancia exige más tiempo. No obstante, los beneficios justifican este esfuerzo.



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 7 **Costos y beneficios**

ÍNDICE

CAPÍTULO 7

Costos y beneficios

7.1 Calcular los costos de los elementos

7.1.1 Simulación de políticas y cálculo de los costos

7.2 Estimación de las necesidades de recursos

7.2.1 Diseño del programa y política

7.2.2 Uso de modelos de simulación para establecer costos

7.2.3 Otras cuestiones relacionadas con el cálculo de los costos

CAPÍTULO 7

COSTOS Y BENEFICIOS

¿Cuáles son los costos asociados con las escuelas amigas de la infancia, y en qué se diferencian de los costos relacionados habitualmente con las escuelas en el contexto determinado de un país? ¿Cuáles son los beneficios y el valor añadido que ofrecen las escuelas amigas de la infancia, y cómo se comparan con los niveles de inversión necesarios para generar estos beneficios? Estas cuestiones fundamentales pueden contribuir a ayudar a un país a determinar si desea usar un modelo de escuela amiga de la infancia para mejorar la calidad de la educación en su sistema educativo.

7.1 CALCULAR LOS COSTOS DE LOS ELEMENTOS

Los costos y los beneficios derivados de poner en práctica una política de escuelas amigas de la infancia son a menudo los elementos que inclinan la balanza hacia uno u otro lado. La estimación de los costos depende de cuáles son los elementos fundamentales necesarios para establecer escuelas amigas de la infancia en un país concreto. Esto depende de la amplitud con que el gobierno pretenda poner en práctica las escuelas amigas de la infancia y la escala del modelo que decida adoptar.

Si se comienza por los principios de los derechos de la infancia que sustentan los modelos de escuelas amigas de la infancia, es posible determinar las características deseadas para estos modelos por medio de un proceso de consulta o la creación de un equipo representativo de partes interesadas que tenga el mandato de ejecutar esta tarea. La lista de características puede dividirse en categorías, lo que hará que el proceso de planificación sea más manejable. Algunas de las características deseadas pueden agruparse, por ejemplo, en la categoría de seguridad y bienestar. (Véase el capítulo 5.) Otras características pueden agruparse en la esfera del contenido de los planes de estudio y el estilo pedagógico (véase el capítulo 6), o en la de ubicación, diseño, infraestructura y servicios. (Véase el capítulo 3.) Otras características pueden agruparse

bajo la categoría de comunitarias, tanto desde el punto de vista de la escuela como comunidad, y de la escuela como parte de la comunidad a la que sirve. (Véase el capítulo 4.)

Agrupar las características deseadas hace posible que los planificadores planteen nuevas preguntas en lugar de limitarse a las características generadas a partir de los principios básicos de las escuelas amigas de la infancia. Entre las preguntas cabría destacar: ¿Se abordan todos los aspectos de la seguridad y el bienestar de los alumnos? ¿Hay algunas características agrupadas bajo el contenido de los planes de estudio que sean viables para un sistema que tenga un plan de estudios establecido a nivel central?

Después de determinar, generar y agrupar las características deseadas de la escuela amiga de la infancia, la siguiente etapa es establecer normas –tanto nacionales como locales– según estas características. Es aquí cuando la cuantificación de los elementos de las escuelas amigas de la infancia comienza a adquirir forma. Por ejemplo, una característica deseada podría ser disponer de aulas espaciosas donde los niños puedan moverse con libertad, trabajar en pequeños grupos o exhibir sus trabajos, en lugar de aulas pequeñas donde los niños

se sientan en hileras fijas, frente a una pizarra y escuchando al maestro. Establecer normas requiere entonces especificar el tamaño mínimo del área del aula (metro cuadrado por niño) que se requiere para las aulas de las escuelas amigas de la infancia.

Del mismo modo, también es posible establecer normas sobre el horario de recreo según una serie de directrices sobre cuánto tiempo lectivo (horas o períodos por semana) debe dedicarse a las actividades recreativas. Igualmente, se pueden establecer normas para el personal determinando cuáles son los cursos básicos (durante el servicio y antes del servicio) que tienen que tomar los maestros para convertirse en “maestros capacitados para una escuela amiga de la infancia”, o recomendando la proporción que debe haber entre los alumnos y cada uno de los “maestros capacitados para una escuela amiga de la infancia”. En todos los casos, establecer normas no es una forma de preparar un plan de trabajo rígido para la aplicación del modelo, sino de proporcionar una base cuantificable para calcular los costos que supone crear escuelas amigas de la infancia en un sistema educativo dado.

Una vez que se han establecido las normas para las escuelas amigas de la infancia, la siguiente etapa es utilizarlas como las principales variables para determinar el costo que supone establecer escuelas amigas de la infancia durante un período dado de tiempo. De esta manera, la planificación de las escuelas amigas de la infancia puede centrarse en todas las escuelas en general o establecer en algún tipo de prioridad, dedicándose primero tal vez a las escuelas que funcionan peor. También puede concentrarse solamente en categorías concretas de escuelas según una cuestión de política, tal como escuelas rurales o escuelas de comunidades minoritarias. Cualquiera que sea la política o la prioridad, estas características y normas a las que se aspira ofrecen las bases para la estimación de los costos. El plan puede guiarse por avances específicos, como la meta de que anualmente un 20% de todas las escuelas sean amigas de la infancia, o por objetivos a largo plazo, como por ejemplo que todas las escuelas sean amigas de la infancia en cinco años.

En general, hay tres requisitos básicos para calcular el costo de establecer escuelas amigas de la infancia:

- Datos sobre el estado actual de las principales variables;
- Valores monetarios que se pueden asignar prontamente a estas variables;
- Proyecciones de datos y valores monetarios para escenarios futuros de escuelas amigas de la infancia.

Generalmente, es posible obtener los datos sobre la condición de las principales variables mediante encuestas escolares, análisis de situación, estudios de investigación, exámenes teóricos de archivos bien mantenidos en los ministerios de educación y mediante otras fuentes. En aras de la eficacia, se deben agrupar los datos por categorías apropiadas para las principales variables. Al examinar el diseño y la infraestructura de la escuela amiga de la infancia, por ejemplo, una vez que se ha catalogado el estado material de las escuelas existentes, las normas para las escuelas amigas de la infancia establecidas con respecto a esta variable pueden utilizarse para medir el diseño y estructura de las escuelas existentes. El análisis es más eficaz cuando estas escuelas se agrupan sobre la base de si requieren una reconstrucción y renovación a gran escala, una reconstrucción modesta y una renovación parcial, o si requieren sólo renovaciones menores y una mejora general. El número y el porcentaje de escuelas que necesitan estos distintos tratamientos, junto al costo unitario estimado por categoría de tratamiento, ofrecen una estimación útil del costo total que representa convertir a todas las escuelas en escuelas amigas de la infancia desde el punto de vista del diseño y la infraestructura.

De igual modo, es posible utilizar los datos sobre el personal docente para determinar el número y porcentaje de maestros que necesitan una formación considerable en metodologías de escuelas amigas de la infancia, los que necesitan formación en algunos aspectos solamente o los que requieren únicamente un curso breve para refrescar las ideas. Estos datos, junto con las

estimaciones de lo que cuesta proporcionar capacitación a cada maestro (costo unitario) en cada una de estas categorías, pueden utilizarse después para establecer un panorama general de los costos totales que representa la calificación de todos los maestros existentes mediante su certificación o reconocimiento como maestros capacitados en escuelas amigas de la infancia.

Es posible asignar fácilmente valores monetarios a las variables cuando hay un modo estandarizado de determinar los costos unitarios para su uso en las estimaciones totales de los costos. En algunos casos, se trata de una actividad bastante habitual, ya que los costos unitarios se pueden obtener fácilmente a partir de las prácticas existentes en el sistema educativo. Este es el caso de la construcción y renovación de las escuelas. Es relativamente fácil calcular el costo unitario de una escuela amiga de la infancia (por metro cuadrado) utilizando los datos disponibles sobre el costo de materiales y el tipo de contrato, como por ejemplo si es mano de obra comunitaria o se trata de un contratista comercial, y ajustar estas cifras a las características y modificaciones propias de las escuelas amigas de la infancia. De la misma manera, el costo de capacitar a cada maestro (costo unitario) por medio de diferentes tipos de cursos puede calcularse a partir de los archivos o realizando un cálculo simple. Posteriormente es necesario ajustar estos costos unitarios para tener en cuenta los requisitos de las escuelas amigas de la infancia en el curso de capacitación.

El principal problema que supone establecer el costo de los elementos de las escuelas amigas de la infancia surge en aquellos casos en que no se pueden asignar directamente valores monetarios a las variables en cuestión. Éste es el caso de algunas características relacionadas con los vínculos entre la escuela y la comunidad. No está claro cómo asignar valores monetarios a estos vínculos; por tanto, podría ser necesario utilizar valores sustitutivos. ¿Qué cuesta, por ejemplo, establecer y mantener una asociación vibrante de progenitores y maestros, que incluya a los miembros del Comité de capacitación de la escuela y conciencie a los maestros sobre la responsabilidad que tiene la escuela ante la



© OBEC/2008/Thailand

comunidad a la que sirve? ¿Varía este costo según el número de alumnos (costo unitario por alumno), o según el tamaño y el tipo de escuela (costo por escuela o por diferentes categorías de escuelas)?

La cuestión se complica aún más debido a que parte del costo relacionado con este tipo de vínculo podría estar también incorporado en otras esferas, como el diseño, la infraestructura y los servicios. Éste sería el caso de las escuelas que se construyen deliberadamente con el fin de proporcionar espacio para las actividades comunitarias y otros servicios complementarios, como la utilización de las aulas de la escuela para clases de alfabetización de adultos, el acceso a los campos deportivos para celebrar actividades comunitarias, la utilización del pozo de la escuela para el abastecimiento de agua a la comunidad o la participación de los progenitores en la preparación de comidas para los alumnos. A pesar de las complicaciones y dificultades derivadas de asignar valores monetarios a estos elementos, es importante tenerlos plenamente en cuenta durante la planificación, y que los costos unitarios se calculen por medio de valores sustitutivos si es necesario. Muy a menudo son los elementos menos tangibles, como los vínculos entre las escuelas y sus comunidades, los que determinan la amplitud en que las escuelas se pueden considerar amigas de la infancia.

Una vez que se hayan establecido los conjuntos necesarios de datos y de costos unitarios, es preciso formular algunas proyecciones que reflejen el escenario futuro

de la escuela amiga de la infancia. Esto es importante debido a que no es posible poner en práctica instantáneamente una escuela amiga de la infancia, y los datos y los costos unitarios están sometidos a cambios con el tiempo, al igual que los cambios en la matriculación, la contratación del personal y el valor de la moneda. La ampliación de la matriculación aumentará el costo de aquellos elementos que dependen del número de alumnos, al igual que la construcción de otras escuelas para facilitar esta ampliación aumentará el costo de los elementos que dependen del número de escuelas. Los maestros y administradores educativos actuales se retirarán algún día o abandonarán la profesión, y será necesario reemplazarlos con nuevos maestros, al igual que cambiará con el tiempo el costo que supone ofrecer capacitación a estos maestros y dotar la escuela de materiales pedagógicos. Es necesario incorporar todas las probabilidades, de la manera más completa y fiable, a las proyecciones de los costos destinados a lograr que todas las escuelas sean amigas de la infancia durante un período dado de tiempo.

7.1.1 Simulación de políticas y cálculo de los costos

Los modelos de simulación son métodos convencionales para utilizar los datos sobre los sistemas existentes, además de los costos unitarios, con el fin de realizar proyecciones y calcular los costos totales. Estos modelos se pueden utilizar con fines diferentes y es posible adaptarlos fácilmente a las estimaciones de los costos para poner en práctica una política de escuelas amigas de la infancia. La simulación se utiliza para comprender el comportamiento del sistema de educación cuando determinadas variables y condiciones esenciales cambien de valor. En este sentido, los modelos de simulación se pueden utilizar para la promoción, al demostrar cómo se comportará el sistema educativo si se ponen en práctica determinados cambios de política, en contraposición con la posibilidad de que no se pongan en práctica. Esto es esencial para evaluar importantes cambios de políticas, como “hacer que todas las escuelas sean amigas de la infancia”. También puede resultar fundamental en las negociaciones con los grupos de interés, como por ejemplo con los

sindicatos de maestros que desean conocer las repercusiones de la política sobre sus afiliados.

Los modelos de simulación pueden mostrar cómo los alumnos, las escuelas y el proceso educativo podrían cambiar a medida que se ponen en práctica los elementos de la escuela amiga de la infancia. Por ejemplo, aunque puede que haya costos suplementarios debidos al cambio del sistema, también es muy posible que se produzcan avances en materia de eficacia, administración de la escuela y beneficios para la comunidad. Fortalecer estos factores mejorará con toda probabilidad la calidad y los resultados generales de la educación.

Además de la promoción en relación con las diferentes partes interesadas, cuyo apoyo es fundamental para establecer y poner en práctica una política de escuelas amigas de la infancia, las simulaciones pueden utilizarse también para evaluar la viabilidad de la política en lo que atañe a las implicaciones generales sobre los recursos (financieros, recursos humanos, etc.). Por medio de este tipo de ejercicio se pueden adoptar decisiones fundamentales sobre la escala y la amplitud de la puesta en marcha de la escuela amiga de la infancia, que podría ser económicamente viable y sostenible para un país. Los funcionarios pueden examinar los parámetros de calidad, por ejemplo, y ajustarlos al principio de la realización progresiva. (Véase el capítulo 6.) Un país puede por consiguiente alcanzar aquello que resulta viable en ese momento, al mismo tiempo que se marca el objetivo de alcanzar normas más exigentes de calidad en el futuro. Un ejercicio de simulación puede determinar y aplicar las modalidades para reducir los costos sin comprometer los principios básicos de las escuelas amigas de la infancia. Esto resulta de ayuda tanto en la elaboración de las políticas como en el diseño de las estrategias de ejecución para que las escuelas sean amigas de la infancia.

El Modelo de Simulación de las Políticas y las Estrategias Educativas es una herramienta diseñada por la UNESCO, con un módulo que recibe apoyo de UNICEF, para elaborar los costos de las escuelas amigas de la infancia. Es un instrumento genérico y es posible adaptarlo a los sistemas educativos

nacionales específicos de cada país. Abarca las necesidades más completas del sector educativo, engloba todos los subsectores, desde la escuela primaria hasta la educación superior, incluida la escolarización no estructurada, e incluye la elaboración de costos de intervenciones fundamentales relativos a la demanda, como las repercusiones del VIH y SIDA y su respuesta, y la capacitación de maestros. Este modelo dispone de categorías claras de insumos, coberturas e intervenciones, está desagregado por género y separa la cobertura pública y privada.

El modelo calcula necesidades de un año al otro en relación con los maestros y el personal, los materiales pedagógicos, las aulas, las instalaciones y la capacitación que se necesitan para lograr las metas y las políticas nacionales; proyecta las implicaciones en materia de costo (divididos entre costos recurrentes y costos de capital); y calcula la disponibilidad de recursos del sector educativo y los déficits financieros al mismo tiempo que tiene en cuenta los ingresos domésticos y las contribuciones de las familias y los donantes.

En este modelo “demográfico”, las necesidades educativas son las variables de decisión. Estas etapas son: (a) recopilación e insumo de datos de referencia, (b) establecimiento de los objetivos, metas y acciones en materia de políticas, y (c) proyección de resultados. El modelo utiliza una hoja de datos de Excel con columnas paralelas separadas para los insumos de

los datos de referencia y las metas para cada categoría. Las proyecciones aparecen en el resto de las columnas. (Véase en la tabla 7.1 más abajo.) Las fórmulas están incorporadas, por lo que el usuario solamente tiene que rellenar las celdas amarillas y el modelo realiza los cálculos automáticamente.

Dependiendo del país, podría ser necesaria una mayor adaptación de estas fórmulas. Una vez que se incorporan los datos sobre el marco presupuestario del país, el modelo calcula los déficits de recursos. También genera escenarios concurrentes para comparar resultados y orientar un diálogo y una toma de decisiones de políticas que puede establecer un equilibrio sostenible entre las necesidades proyectadas de recursos (maestros, materiales, aulas) y la viabilidad y disponibilidad de recursos. Es posible cambiar inmediatamente las opciones de política para examinar inmediatamente las repercusiones potenciales tanto de la calidad como de los costos, a fin de evaluar las decisiones en materia de política y realizar los ajustes necesarios.

La herramienta puede utilizarse en todas las etapas de la planificación estratégica, desde el análisis sectorial hasta la formulación de políticas, la planificación de actividades y el seguimiento. Facilita que se lleve a cabo un diálogo y unas negociaciones, basadas en pruebas empíricas y en conocimientos, con los ministerios de finanzas, los donantes, los aliados, la sociedad civil, los sindicatos de maestros y otras entidades.

TABLA 7.1

	2009	POLICY OBJECTIVES		2009	PROJECTION RESULTS														
		2009	Options		Number of years	Annual	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	
464 A. ENROLLMENTS																			
465 B. TEACHING AND NON-TEACHING STAFF																			
467 General TC																			
468 Public																			
469 Some indicators		Student	Teacher	Weekly contact															
470 No of sessions	7,710	26	22	in hours	7,710	8,811	10,080	11,430	12,947	14,646	16,532	18,706	21,182	24,070	27,382	31,130	35,330	40,000	45,160
471 Student-teacher ratio (class size)	37	13	-1.30		50	46	47	46	45	44	42	41	40	38	37	37	37	37	37
472 Teacher utilization rate	80%	12	1.1%		74%	72%	70%	77%	78%	79%	81%	82%	83%	84%	85%	85%	85%	85%	85%
473 New teaching staff required		2%	Abolition rate		8	1,368	2,188	2,413	1,787	1,878	2,002	2,017	1,758	1,862	1,838	1,871	1,871	1,871	1,871
474 Total teaching staff required					12,325	13,872	15,893	17,482	18,878	20,022	21,481	22,792	24,395	26,209	28,261	30,560	33,120	35,950	39,030
475 Category 1	0.480				6,480	7,240	8,100	9,039	9,972	10,970	12,036	13,168	14,366	15,630	16,958	18,350	19,806	21,326	22,908
476 Category 2	1.930				5,845	6,632	7,793	8,899	8,908	8,112	9,445	10,624	11,929	13,359	14,902	16,560	17,914	19,644	21,322

7.2.1 Diseño del programa y política

Además de servir como una herramienta para establecer los costos, el Modelo de Simulación de las Políticas y las Estrategias Educativas puede desempeñar una función en la formulación de políticas y el diseño de los programas. A medida que los países se comprometen a lograr que sus escuelas sean amigas de la infancia, el modelo les ayudará a: reducir la distancia entre las decisiones de política y los resultados probables; revisar sus planes y políticas educativos y realizar los ajustes necesarios; concebir estrategias a largo plazo y evaluar con precisión los costos de sus planes sectoriales para calcular los déficits en la financiación; y sopesar las opciones en materia de políticas y asignar recursos en respuesta a las exigencias de las escuelas amigas de la infancia.

El modelo incluye una sección sobre las escuelas amigas de la infancia. Esta sección está vinculada con el resto del modelo, por lo que los objetivos se derivan del sistema en su conjunto. El modelo presenta una lista de opciones cuantificables para las características de las escuelas amigas de la infancia que pueden facilitar que los países determinen las necesidades de las escuelas en materia de recursos, así como las actividades necesarias para crear entornos propicios y protectores. La herramienta puede servir como una lista de verificación o directriz ampliada de las características clave sobre la base de las normas nacionales de las escuelas amigas de la infancia y puede generar los costos estimados que supone la ejecución de estas normas.

En general, las intervenciones de las escuelas amigas de la infancia se dividen en el modelo en las categorías siguientes:

- Seguridad y bienestar de los alumnos y los maestros;
- Escuelas como comunidad y escuelas en la comunidad;
- Planes de estudio amigos de la infancia (contenido, enseñanza, métodos de aprendizaje);

- Infraestructura y diseño (instalaciones, equipos, recursos).

Bajo cada categoría, los países pueden seleccionar varios temas que hacen que las escuelas sean más amigas de la infancia para determinar las necesidades de recursos y las deficiencias. Este ejercicio puede ayudar a los ministros de educación a determinar, en necesidades que se incrementarán anualmente, requisitos tales como el número de escuelas que deben incluir atención de la salud, alimentación escolar, orientación, agua potable, personal capacitado para la preparación en casos de emergencia, espacios escolares protectores, planes de estudio que tengan en cuenta el género, muebles flexibles, nuevas letrinas y patios de recreo.

7.2.2 Uso de modelos de simulación para establecer costos

Una vez que se han calculado por medio de valores sustitutivos los recursos difíciles de cuantificar, como los entornos seguros, resulta más fácil calcular otros elementos, como el personal cualificado, los materiales y la infraestructura, y entonces es posible calcular plenamente el costo de los requisitos totales. En cada caso, según sea el número seleccionado de escuelas o de estudiantes que es preciso abarcar, los costos unitarios se aplican con el fin de estimar los requisitos en materia de recursos y las deficiencias en la financiación durante un número específico de años.

Utilizando la infraestructura, por ejemplo, se incorpora primero la situación de las escuelas existentes (expresada como porcentaje de escuelas que necesitan una renovación); luego se establecen las metas en lo que se refiere a la posibilidad de aplicar en estas escuelas las normas de las escuelas amigas de la infancia durante el periodo del programa. Las necesidades proyectadas, basadas en el porcentaje de instalaciones que es preciso reconstruir, junto al insumo de los costos unitarios, determinan las necesidades y deficiencias en materia de recursos.

TABLA 7.2A: PROYECCIÓN DE RECURSOS

Contenido, maestros y métodos de aprendizaje amigos de la infancia (que tienen en cuenta el género y son apropiados para la edad)	
Estudiantes	Costos unitarios
Estudiantes que tienen acceso a libros de texto pertinentes y sensibles en materia de género	\$3,00 <= costo unitario por alumno
Estudiantes que tienen acceso a higiene, prevención del VIH, programas y aptitudes preventivas de salud	\$7,00 <= costo unitario por alumno
Estudiantes que tienen acceso a un plan de estudio sobre aptitudes para la vida práctica en materia de consolidación de la paz, protección del medio ambiente, etc.	\$7,00 <= costo unitario por alumno
Estudiantes que tienen acceso a planes de estudio sobre prevención, preparación y respuesta para situaciones de emergencia	\$3,00 <= costo unitario por alumno
Maestros con una capacitación de enseñanza en pedagogía centrada en la infancia	\$40,00 <= costo unitario por alumno
Personal	
Maestros que reciben capacitación sobre pedagogía centrada en el niño mientras están de servicio	\$50,00 <= costo unitario por maestro
Maestros que utilizan materiales instructivos y pedagógicos sobre pedagogía centrada en el niño	\$10,00 <= costo unitario por maestro

TABLA 7.2B: PROYECCIÓN DE SERVICIOS

	AÑO INICIAL DE EAI	OBJETIVOS DE POLÍTICAS			RESULTADOS DE LAS PROYECCIONES			
	2007/2008	Meta/ opciones	Número de años	Incremento anual	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
Seguridad y bienestar								
Estudiantes								
% que tiene acceso a revisiones de salud (vacunación, eliminación de parásitos, seguimiento del cumplimiento de la medicación, etc.)	10%	30%	10	2,0%	10%	12%	14%	16%
% que recibe conjuntos de salud	10%	40%	10	3,0%	10%	13%	16%	19%
% que recibe alimentación adecuada (incluidas las comidas escolares)	5%	60%	10	5,5%	5%	11%	16%	22%
% que dispone de acceso a orientación (violencia, discapacidades, VIH y SIDA, orfandad, etc.)	5%	60%	10	5,5%	5%	11%	16%	22%
% que recibe capacitación en preparación y prevención para casos de emergencia	0%	60%	10	6,0%	0%	6%	12%	18%
% que dispone de un transporte seguro	2%	25%	10	2,3%	2%	4%	7%	9%

La elaboración de los costos relacionados con la seguridad y el bienestar de la población escolar puede realizarse de una manera similar. Bajo esta categoría, es posible proyectar los requisitos en materia de recursos relacionados con la seguridad y el bienestar de los estudiantes, los maestros y otro personal de la escuela. Los elementos relativos a la seguridad incluyen el acceso a la atención de la salud, la nutrición, la preparación para casos de emergencia, la no violencia en las escuelas y un transporte seguro. Las tablas 7.2A y 7.2B ofrecen un panorama general de algunos de los materiales que es posible proyectar en relación con los estudiantes. Una vez que se determina el número de estudiantes en el sistema, se incorporan los costos unitarios para calcular los costos generales de esta categoría. Los países pueden decidir incluir un determinado número de estos conceptos en sus políticas o incluir otros para adaptarlos a sus contextos y necesidades.

7.2.3 Otras cuestiones relacionadas con el cálculo de los costos

Hay consideraciones especiales para calcular los costos y beneficios suplementarios relacionados con la integración de las escuelas amigas de la infancia en el sistema educativo. Tal vez no sea posible cuantificar fácilmente algunos elementos relacionados con las escuelas amigas de la infancia para realizar el cálculo de los costos, pero es necesario que formen parte de la integración.

El espíritu institucional es uno de estos elementos complejos, ya que requiere mantener, fortalecer o cambiar los rituales, hábitos, normas, valores y actividades que configuran el carácter cotidiano de la escuela como institución y comunidad de aprendizaje. Cada escuela realiza esta tarea de una forma diferente. Pero para los fines de integración, lo mejor sería amalgamar el espíritu por tipo de escuela, como por ejemplo escuelas religiosas, privadas, comunitarias o gubernamentales. A partir de entonces, se convierte en una labor de calcular los costos para los componentes esenciales. Entre éstos cabe destacar las actividades extraescolares, los espacios e instalaciones para las reuniones diarias, las instalaciones y los equipos para las principales actividades deportivas, las donaciones para costear las festividades anuales y los aniversarios escolares, las

actividades conjuntas con la comunidad local, o celebraciones y aniversarios en los que participan la comunidad de ex alumnos.

Una vez que un elemento tan complejo como el espíritu institucional se divide en sus diferentes componentes, es posible cuantificar y establecer los costos de las necesidades de integración para este aspecto de las escuelas amigas de la infancia. Algunos de estos costos están asignados en el presupuesto educativo, mientras que las comunidades locales, las asociaciones de ex alumnos u otras organizaciones exteriores deben hacerse cargo de otros.

Al utilizar un conjunto de modelos de simulación, debería ser posible interpretar este tipo de elementos complejos de las escuelas amigas de la infancia y examinar sus implicaciones en materia de costo. Establecer normas de esta manera facilita que los planificadores especifiquen lo que cada una de las escuelas necesita en última instancia en relación con el coeficiente apropiado seleccionado, como por ejemplo, por alumno, por aula o por escuela. El objetivo es orientar la elaboración de políticas y luego contribuir a traducir la política en la práctica por medio de proyecciones basadas en la viabilidad de los escenarios amigos de la infancia que pueden aplicarse en un período de tiempo previamente acordado. Un país puede decidir transformar todas sus escuelas en escuelas amigas de la infancia durante el periodo de un plan, con normas claras sobre el alcance en que los principios de las escuelas amigas de la infancia deben aplicarse. Puede decidir la transformación en amigas de la infancia de algunas categorías de escuelas (por ejemplo, de las zonas rurales pobres) durante el periodo del plan, mientras espera que las escuelas de las comunidades más ricas lleven a cabo este proceso por sus propios medios. Cualquiera que sea la decisión de políticas, una aplicación satisfactoria dependerá de la capacidad nacional, así como del nivel de recursos necesarios en relación con los presupuestos disponibles y la asistencia financiera externa. En todos los casos, para poner en marcha escuelas amigas de la infancia será fundamental la cuantificación, el cálculo de los costos y la proyección de las variables clave. Los planificadores de la educación serán por tanto fundamentales en todas las actividades destinadas a formular y poner en práctica políticas de escuelas amigas de la infancia.

**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 8 Seguimiento y evaluación

ÍNDICE

CAPÍTULO 8

Seguimiento y evaluación

- 8.1 ¿Por qué se debe realizar una labor de seguimiento y evaluación?**
- 8.2 ¿Qué es necesario seguir y evaluar?**
 - 8.2.1 Evaluar la eficacia, la eficiencia y la equidad
 - 8.2.2 Evaluación e indicadores a nivel de resultados
- 8.3 Enfoque en la labor de seguimiento y en la evaluación dinámica**
 - 8.3.1 Seguimiento y evaluación para apoyar el aprendizaje institucional
 - 8.3.2 Las escuelas como organizaciones que mejoran por sí mismas
 - 8.3.3 Los maestros como profesionales que reflexionan
- 8.4 El alumno como elemento central del seguimiento y la evaluación**
 - 8.4.1 Crear un sistema de gestión del aprendizaje: estudio monográfico de Tailandia
- 8.5 Seguimiento y evaluación para apoyar la integración de las escuelas amigas de la infancia**
- 8.6 Seguimiento y evaluación para apoyar la inversión**
- 8.7 Un panorama general de las experiencias relativas al seguimiento y evaluación de las escuelas amigas de la infancia**
 - 8.7.1 Ejemplos de evaluación de las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia
- 8.8 ¿Quién debe realizar el seguimiento y la evaluación, y cuáles son sus funciones potenciales?**
- 8.9 Otras cuestiones sobre el seguimiento y la evaluación de los modelos de escuelas amigas de la infancia**
 - 8.9.1 ¿Cómo es posible incorporar el seguimiento y la evaluación en el diseño general del proyecto?
 - 8.9.2 ¿Cuándo se debe llevar a cabo el seguimiento y la evaluación?
 - 8.9.3 ¿Por qué las bases de referencia son importantes, y qué deben medir?
 - 8.9.4 Habilitar a las comunidades y a otras partes interesadas
 - 8.9.5 Medir las repercusiones del sistema educativo en su conjunto
- 8.10 El camino hacia adelante**

CAPÍTULO 8

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Como ocurre con cualquier innovación, las experiencias de UNICEF con las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia generan preguntas sobre el seguimiento y la evaluación del desempeño. ¿Por qué las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia tienen que ser sometidos a una labor de seguimiento y evaluación? ¿Cómo se debe realizar esta labor? ¿Qué es lo que exactamente se debe seguir y evaluar? ¿Quién debe participar en el proceso, y cuáles son sus funciones respectivas? ¿Quién tiene que recibir información y con qué fines?

8.1 ¿POR QUÉ SE DEBE REALIZAR UNA LABOR DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN?

Los objetivos de la labor de seguimiento y evaluación varían según el tipo de programa o de proyecto. Por lo general, el objetivo es evaluar la efectividad y la eficiencia del programa y su eficacia con respecto a las expectativas iniciales. El seguimiento y la evaluación dependen también de quién es el usuario final y cuáles son las expectativas del esfuerzo. Un usuario final podría simplemente estar interesado en saber si el programa cumple con sus objetivos. En algunos casos, podría también querer evaluar el costo que supone alcanzar estos objetivos y si los recursos invertidos pueden utilizarse mejor. En otras ocasiones, estará interesado en medir las repercusiones del programa, más allá de lograr simplemente una serie de objetivos prescritos.

Aunque el seguimiento y la evaluación suelen estar vinculados, es importante diferenciar sus objetivos. El seguimiento es un proceso más inmediato y continuo, concebido para mantener las actividades al día y garantizar la inclusión de los aportes adecuados para la aplicación satisfactoria de un modelo. En el caso de un programa de escuelas amigas de la

infancia, el seguimiento lo realizan por lo general los gestores del proyecto, que pertenecen al ministerio de educación, y los asociados en la ejecución, que recopilan los datos relacionados con la escuela, la comunidad y los estudiantes. Los objetivos del seguimiento incluyen:

- Registrar y presentar informes sobre las actividades de las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia, así como de sus aportes, procesos y rendimiento;
- Rastrear los progresos de las intervenciones relativas a las escuelas amigas de la infancia para que sirvan de base a las actividades en marcha;
- Ofrecer pruebas sobre los progresos para utilizarlas en las tareas de promoción y movilización.

Un elemento fundamental de las escuelas amigas de la infancia es la participación activa y significativa en el proceso de seguimiento de los estudiantes y los miembros de la comunidad, junto a los maestros, los administradores de las escuelas, los supervisores, los

inspectores y los funcionarios del sistema educativo.

Sobre la base de esta descripción del seguimiento y de la evaluación, se podría aducir que un enfoque amplio del seguimiento y la evaluación de las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia deberían ser capaz de valorar su eficacia y eficiencia a diferentes niveles, desde el más general (multinacional) hasta el plano nacional y subnacional de la escuela, del aula y del alumno individual. Mediante objetivos múltiples cuidadosamente diseñados para los diferentes niveles, una labor amplia de seguimiento y evaluación debería poder:

- Ofrecer pruebas que sustenten la promoción, el diálogo nacional de política, el establecimiento de normas, la rendición de cuentas en el sector público, la ampliación de la escala, la integración y la reproducción;
- Proporcionar pruebas a los principales inversionistas en educación (gobiernos, asociados en el desarrollo) que demuestren que el modelo de escuelas amigas de la infancia es un mecanismo eficaz, eficiente y equitativo para garantizar una educación básica de calidad a todos los niños, en todas las circunstancias, de una manera pertinente, viable y sostenible;
- Contribuir a establecer normas, criterios e indicadores nacionales para una educación basada en los derechos;
- Proporcionar información que sirva para tomar decisiones basadas en pruebas que estén subordinadas a normas nacionales previamente acordadas;
- Revelar información sobre los costos y los beneficios del modelo de escuelas amigas de la infancia, así como las ventajas que supone promover una inversión sólida en el interés superior del niño con relación a la educación, el desarrollo y el bienestar del niño en su totalidad;

- Proporcionar información a los asociados en el desarrollo y a los ministros de educación sobre las repercusiones, rendimientos y progresos en relación a los objetivos de las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia, para ayudarles a tomar decisiones sobre los programas con conocimiento de causa;
- Medir las repercusiones de los programas de las escuelas amigas de la infancia sobre los sistemas educativos nacionales;
- Indicar la manera de mejorar la eficiencia para una mejor gestión, y contribuir a garantizar que el dinero, el tiempo, el personal y los equipos invertidos en las actividades de las escuelas amigas de la infancia sean apropiados y óptimos en lo que atañe a lograr aportes y rendimientos;
- Inspirar, potenciar, habilitar y movilizar a las escuelas, sus comunidades y otras partes interesadas con el fin de crear una visión común y participar activamente en un proceso en marcha de mejora de las escuelas amigas de la infancia;
- Localizar y valorar a cada uno de los niños (“poner un rostro en cada niño”) en lo que se refiere a la inclusión, la salud, el desarrollo, la protección, los obstáculos al aprendizaje, los logros en el aprendizaje y las necesidades especiales.



© UNICEF/NYHQ2006-0736/Noorani

En general, es preciso realizar una labor de seguimiento y evaluación del modelo de escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia a fin de proporcionar a los ministerios de educación las pruebas necesarias para evaluar su eficacia y su eficiencia en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y las metas de Educación para Todos. El éxito de las escuelas amigas de la infancia se medirá por tanto por su capacidad para apoyar los objetivos señalados para estas metas educativas patrocinadas internacionalmente. (Véase el recuadro: Objetivos de Desarrollo del Milenio y Educación para Todos.)

8.2.1 Evaluar la eficacia, la eficiencia y la equidad

Las metas e indicadores específicos que miden la eficacia, la eficiencia y la equidad del modelo de escuelas amigas de la infancia son fundamentales. Esta evaluación tiene que generar pruebas que permitan a las partes interesadas medir si el modelo proporciona una educación básica de calidad asequible y sostenible. Las pruebas obtenidas a partir de medir los indicadores del modelo de escuelas amigas de la infancia se utilizan para complementar la información derivada del seguimiento de los progresos hacia las metas e indicadores educativos estandarizados de los ODM y de Educación para Todos. Un análisis de estas pruebas puede explicar por qué y cómo un conjunto de escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia contribuyen a lograr estos objetivos, así como la manera en que influye en el sistema educativo como un todo, desde el niño hasta el aula, hasta la escuela y posteriormente.

PREGUNTA DECISIVA

Si el reto que presentan los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación para Todos es proporcionar educación básica de calidad asequible y sostenible para todos los niños en todo tipo de circunstancias, ¿son las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia los que ofrecen la respuesta más apropiada?

OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO Y EDUCACIÓN PARA TODOS

Los ODM incluyen el objetivo educativo de lograr la educación primaria universal (la meta para 2015 es garantizar que todos los niños y las niñas terminen la escuela primaria); y objetivos sobre la pobreza y el hambre, la igualdad entre los géneros, la mortalidad en la infancia, la salud de las madres, el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, la sostenibilidad del medio ambiente y las asociaciones para el desarrollo. La educación puede influir en todos ellos.

Las metas de la Educación para Todos incluyen: garantizar que para 2015 todos los niños, especialmente las niñas, los niños en circunstancias difíciles y todos aquellos que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (meta 2); garantizar que las necesidades en materia de aprendizaje de todos los jóvenes y los adultos se satisfagan por medio de un acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje y competencias de preparación para la vida activa (meta 3); eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, y lograr la igualdad entre los géneros en la educación para 2015, haciendo hincapié en la necesidad de garantizar a las niñas acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (meta 5); mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la excelencia en todos los alumnos para que logren resultados en el aprendizaje mensurables y reconocidos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales para la vida práctica (meta 6).

Educación para Todos ha establecido 18 indicadores para medir el logro de estos objetivos.

8.2.2 Evaluación e indicadores a nivel de resultados

La evaluación de los resultados mide si los objetivos se han logrado y en qué grado, qué cambios concretos se han derivado de los aportes y los procesos de las escuelas amigas de la infancia, y si las intervenciones han sido capaces de influir en el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de los estudiantes, el personal de la escuela, los miembros de la comunidad y los funcionarios del sistema educativo. Los indicadores de resultados pueden incluir información sobre los cambios en las tasas de matriculación, repetición y abandono de los niños y las niñas. De conformidad con el marco de las escuelas amigas de la infancia, los instrumentos de valoración de los indicadores de resultados deben abarcar otros aspectos, entre ellos criterios relativos al modelo amigo de la infancia y al entorno propicio (las condiciones óptimas para el aprendizaje del niño y su desarrollo cognoscitivo, social y psicológico).

- La eficacia se establece comparando los resultados reales en relación con las metas. Las evaluaciones de resultados de las escuelas amigas de la infancia pueden utilizar indicadores estandarizados de los ODM y la Educación para Todos a fin de indicar que el modelo cumple con sus

promesas: una educación básica de calidad para todos los niños y niñas.

- La eficacia con respecto a los costos determina el costo necesario para un conjunto diseñado con el fin de producir una serie de resultados acordados previamente en una escuela. Esta información es especialmente valiosa para diseñar las iniciativas de “seguimiento” destinadas a ampliar la escala de las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia.
- La equidad se refiere a que no haya ningún tipo de discriminación en el acceso y en los resultados de todos los niños y niñas, independientemente de su género, su grupo étnico, su casta, su religión, su situación socioeconómica, su ubicación geográfica o si pertenecen a un grupo de riesgo. La evaluación de los resultados analiza disparidades tales como las tasas de matriculación, el ausentismo y el abandono escolar desde el nivel del programa hasta el de la escuela. La información sobre las disparidades sirve de base al proceso de toma de decisiones en el plano programático y de políticas. También sirve de base al proceso de autoevaluación de la escuela para determinar causas y formular medidas que es necesario incorporar en los planes destinados a mejorar el carácter amigo de la infancia de la escuela.

EJEMPLO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE LAS ESCUELAS Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE AMIGOS DE LA INFANCIA

¿Qué piensan los administradores, maestros, estudiantes y progenitores de las políticas para mejorar el entorno material de la escuela?

¿Existe un sentimiento mayor de comunidad dentro de la escuela como resultado de las medidas de las escuelas amigas de la infancia?

¿Ha mejorado la situación de los estudiantes, el personal educativo y la comunidad en materia de salud?

La educación de la salud basada en las aptitudes para la vida cotidiana, ¿ha fomentado los conocimientos, las actitudes, las creencias y las aptitudes necesarios para adoptar comportamientos sanos o crear condiciones propicias a la salud?

¿Dispone la escuela de un número adecuado de retretes separados para los niños y las niñas que se utilizan habitualmente, limpios y con acceso al agua?

Los modelos de escuelas amigas de la infancia son un medio para apoyar una mejora dinámica y en constante evolución de la calidad de la educación en general. Por tanto, sería inadecuado e inapropiado simplemente aplicar una serie de técnicas estandarizadas de seguimiento y evaluación para valorar el modelo. El seguimiento y la evaluación deben ser también un medio para impulsar el proceso dinámico del cambio, al mismo tiempo que se mantiene un registro de los progresos en el marco de la eficacia, la eficiencia y las repercusiones.

Las escuelas como instituciones deben participar en el proceso de seguimiento y evaluación, no solamente para proporcionar respuestas a las autoridades, sino también para mejorar sus propias prácticas. Los maestros, los alumnos y los administradores de la escuela deberían participar plenamente en el proceso, y no limitarse a rellenar cuestionarios o a responder preguntas en una entrevista. Los responsables de la labor de seguimiento y evaluación deben tener plenamente en cuenta las funciones de estos actores principales, que necesitan obtener información de sus propias prácticas a fin de reflejar y realizar cambios que sirvan para mejorarlas. Este enfoque supone grandes beneficios para el modelo de escuelas amigas de la infancia, para quienes las ponen en práctica, para sus principales beneficiarios y para quienes invierten recursos destinados a integrar el modelo. Es preciso explorar y poner estos aspectos de relieve para que los países no se dediquen simplemente a adoptar unas técnicas estandarizadas de seguimiento y evaluación como medio para tomar decisiones e invertir en el modelo.

8.3.1 Seguimiento y evaluación para apoyar el aprendizaje institucional

Se puede aducir que, en el contexto de las escuelas amigas de la infancia, los criterios fundamentales y la razón más importante

que explican la necesidad de realizar una labor de seguimiento y la evaluación son los de facilitar que las organizaciones encargadas de la ejecución observen los progresos y determinen si la innovación está funcionando como se esperaba. Se trata de una cuestión importante, porque muchas veces se juzga que las innovaciones han fracasado, cuando en realidad no se han ejecutado apropiadamente o no se les ha dado la oportunidad de que funcionen.

Las escuelas como organizaciones encargadas de la ejecución tienen que saber si están poniendo en práctica todos los elementos necesarios para convertirse en amigas de la infancia. De esta manera, también pueden sentar las bases para valorar, en diversas etapas del proceso, si se están logrando los resultados esperados. De este modo, se considera que las escuelas son organizaciones de aprendizaje que mejoran sus prácticas por medio del seguimiento y de la evaluación cuando se lleva a cabo la ejecución. Esto contribuye a mantener un registro de las innovaciones y permite aplicar medidas correctivas de manera oportuna. Asimismo, cuando las escuelas operan de esta manera se convierten en organizaciones que se renuevan a sí mismas y que pueden mejorar constantemente la calidad de su práctica si reciben los instrumentos y los recursos adecuados.

Es fundamental llevar a cabo una valoración temprana al nivel de la escuela para orientar este tipo de seguimiento y evaluación –que se precisa para lograr una mejora impulsada por la propia escuela–, así como una evaluación más rigurosa en las etapas prescritas (mediano plazo, final) del ciclo del proyecto o del programa. En esta valoración se examina la situación inicial en la escuela. Más tarde, se pueden medir los progresos a medida que se avanza, y en un determinado momento en el futuro se evalúan apropiadamente los insumos y los resultados del modelo de escuelas amigas de la infancia.

Realizar un seguimiento de los progresos durante el proceso de ejecución (evaluación formativa) exige responder a determinadas cuestiones, como por ejemplo: ¿De qué manera los actores principales comprenden los principales elementos de las escuelas amigas de la infancia? ¿En qué medida los alumnos, los maestros y los directores de escuela están incluidos en el proceso de cambio? ¿Están las directrices técnicas necesarias y la gama total de recursos disponibles para ejecutar el modelo de escuelas amigas de la infancia? ¿En qué medida la comunidad apoya el proceso de cambio? ¿Cuáles son los obstáculos a la puesta en marcha de una escuela amiga de la infancia, y cómo es posible abordarlos?

En la evaluación formativa es necesario examinar todas estas cuestiones por medio de los indicadores apropiados y de otras pruebas documentadas a fin de establecer un punto de referencia o de inicio, sobre cuya base la escuela pueda medir los progresos a lo largo del tiempo. Este proceso de examen se convierte entonces en el medio por el que todos los miembros de la comunidad escolar –tanto dentro como fuera del recinto de la escuela– pueden determinar progresivamente el alcance en que las escuelas están poniendo en práctica su visión de lo que significa ser amiga de la infancia y refinar esa visión a medida que avanzan en el proceso.

Evaluar los progresos hacia el concepto de escuela amiga de la infancia como una forma de aprendizaje institucional significa que todas las dimensiones y las actividades de la escuela deben estar abiertas al examen de los directores de la escuela, los maestros, los alumnos, los progenitores y los dirigentes comunitarios. Es preciso considerar y examinar todos los aspectos bajo el prisma del concepto amigo de la infancia y de la Convención sobre los Derechos del Niño, que es la base del modelo de escuelas amigas de la infancia (Bernard, 1999).

Sin embargo, cada escuela tiene su propio espíritu institucional o cultural que determina su estilo de aprendizaje institucional. Los procesos, métodos,

instrumentos e indicadores utilizados para realizar un seguimiento y evaluación del autoaprendizaje tienen que ser flexibles y responder a la cultura de la escuela y a las condiciones de la comunidad local. Estos factores determinan en qué medida el tiempo y otros recursos, así como la autoridad necesaria, estarán disponibles para apoyar el autoaprendizaje por medio de la labor de seguimiento y evaluación. Las escuelas tienen un interés creado en la tarea de seguimiento y en las evaluaciones formativas, ya que es mediante estos instrumentos que pueden establecer si están avanzando por el camino adecuado y si es posible implantar con éxito la escuela amiga de la infancia como una innovación.

8.3.2 Las escuelas como organizaciones que mejoran por sí mismas

Las escuelas amigas de la infancia que tienen éxito son por definición instituciones que mejoran por sí mismas, debido a que las mejoras en la calidad no se pueden imponer desde fuera. A pesar de la importancia fundamental que tiene este tipo de seguimiento y evaluación para el aprendizaje institucional y la autorrenovación, la realidad es que las escuelas carecen a menudo de los medios o la inclinación necesarios para llevar a cabo la labor de seguimiento y evaluación. El personal de la escuela está más acostumbrado a un proceso según el cual rellenan cuestionarios y responden a preguntas realizadas por quienes llevan a cabo el seguimiento y la evaluación “profesionalmente” (investigadores y evaluadores).

El seguimiento y la evaluación suele realizarse en las escuelas, en lugar de por las escuelas o con las escuelas. Estas últimas no se consideran como organizaciones de investigación, y a los maestros no se les considera como investigadores capacitados. El punto de vista predominante es que ni las escuelas ni los maestros deberían participar en el seguimiento y evaluación más allá de rellenar cuestionarios, responder

a preguntas en entrevistas y facilitar la observación de sus métodos.

Sobre esta base, las escuelas deben depender de directivas, consejos y sugerencias de otras personas sobre cómo mejorar sus métodos. Este enfoque no ofrece la motivación, el incentivo o los medios necesarios para que las escuelas asuman su responsabilidad y rindan cuentas sobre la mejora de la calidad de la educación. También es fundamental para el progreso de los modelos de escuelas amigas de la infancia, que por definición exigen un proceso en marcha de cambio y de mejora, siguiendo un rumbo basado en la calidad.

Para poder poner en práctica los modelos de escuelas amigas de la infancia sobre una base sostenible, éstas deben tener los medios y los incentivos necesarios para realizar un seguimiento de sus propios progresos y aprender del proceso a fin de asumir las medidas necesarias para que la ejecución vaya por el buen camino. Para que esto ocurra, las escuelas amigas de la infancia tienen que aprender de la experiencia y de las lecciones de una gama de programas basados en la escuela y relacionados con el seguimiento, la evaluación y la investigación para la mejora institucional.

Hay una amplia documentación sobre los programas y los proyectos que promueven que las escuelas sean organizaciones que mejoran por sí mismas. Muchos países han ensayado varias versiones de los “programas de mejora escolar” que involucran a las escuelas en el diseño de los planes de desarrollo, en consulta con sus comunidades, grupos de antiguos alumnos o el ministerio de educación. Esto lleva a que se negocien los objetivos de desarrollo institucional, se garanticen los recursos y la escuela generalmente supervise los progresos en la ejecución y evalúe los resultados durante etapas concretas del proceso de ejecución.

Cuando los programas de mejora de la escuela están vinculados al modelo de escuelas amigas de la infancia, el seguimiento y la evaluación dentro de la

escuela debe llevar a un progreso a nivel individual, institucional y comunitario, a medida que se definen los puntos fuertes, los puntos débiles y las esferas que se pueden mejorar. El plan de desarrollo de una escuela amiga de la infancia debe basarse en evaluaciones a nivel de escuela para garantizar que se genere y se mantenga una cultura de mejora continua. Para lograrlo, es preciso establecer un clima de confianza y transparencia en el que las partes interesadas acepten el concepto de planificación basado en pruebas empíricas. Esto resulta un desafío en los países donde la distorsión de los datos se percibe como un beneficio, entre otras cosas porque la financiación para la educación se basa a menudo en una distribución per cápita y puede que los distritos y las escuelas reciban recursos suplementarios si inflan las cifras de matriculación.

Otro tipo de programa del que pueden aprender las escuelas amigas de la infancia es el programa de “rendición de cuentas de la escuela”. Se trata de escuelas que evalúan su propio progreso en la prestación de una serie de resultados que cumplen con las expectativas de las diferentes partes interesadas a las que deben rendir cuentas. Las partes interesadas son los ministerios de educación, los progenitores, las comunidades, los alumnos, las organizaciones religiosas, los empleadores y los sindicatos de maestros. Las escuelas que adoptan este enfoque operan de manera pro activa, comprometiéndose con distintas partes interesadas y negociando las expectativas que las escuelas deben tratar de satisfacer y la manera en que pueden mejorar en la rendición de cuentas.

La rendición de cuentas de la escuela es un enfoque progresivo y exigente de la mejora escolar y solamente es viable si el director de la escuela y los maestros tienen las capacidades, la motivación y la autonomía suficientes en su relación con las partes interesadas. Los ministerios de educación tienen que confiar en las escuelas que adoptan este enfoque, así como apoyarlas y alentarlas, en lugar de imponer simplemente un régimen de inspección que dicte normas y exija conformidad. Estas

escuelas necesitan también disponer del apoyo y los vínculos técnicos de universidades e instituciones de educación de maestros, de las cuales pueden recibir orientación y capacitación para diseñar y poner en práctica un enfoque de rendición de cuentas de la escuela creíble en materia de desarrollo institucional.

8.3.3 Los maestros como profesionales que reflexionan

Los maestros desempeñan una función fundamental en el proceso de promover el cambio dentro de sus propias aulas, así como en las escuelas y en los sistemas educativos en general. El éxito de las escuelas amigas de la infancia depende en gran medida de la participación de los maestros. En este sentido, las cualificaciones y la experiencia son muy importantes, pero más notable aún es que el estilo pedagógico que practiquen los maestros se centre en el alumno para abordar las prácticas de aprendizaje en el aula y basadas en la escuela que sitúan el interés superior del niño en el centro de todos los procesos de toma de decisiones. Mediante la educación y la capacitación se puede lograr gran parte de lo que se necesita para alentar a los maestros que tienen la posibilidad de ejecutar con éxito los modelos de escuelas amigas de la infancia. Pero los elementos más fundamentales de estas características del maestro se adquieren mejor por medio de un proceso de orientación profesional y una práctica basada en la autorrenovación que se enriquece con la reflexión y la corrección. Es aquí cuando la participación genuina de los maestros en el proceso de seguimiento y evaluación puede ser beneficiosa para las escuelas amigas de la infancia.

Cuando un maestro opera como un profesional que reflexiona, evalúa de forma sistemática y cotidiana los procesos que se dan en el aula y sus resultados: ¿Qué funcionó correctamente, cuáles fueron los errores? ¿Por qué

algunos de los alumnos no aprenden todavía la lección, por qué hay algunos niños completamente desinteresados en lo que ocurre? ¿Cómo puedo mejorar la situación? Los maestros que son profesionales que reflexionan comprenden que su función no es actuar como una fuente de conocimiento que presenta información y actitudes que los alumnos deben absorber simplemente de forma satisfactoria.

Los profesionales que reflexionan son maestros que reconocen que el núcleo de una buena práctica es la función de ser un buen facilitador del aprendizaje. Se trata de iniciar a los alumnos en un mundo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les produzca una curiosidad intrínseca y que forme parte de su herencia como seres humanos. Los maestros de todo el mundo realizan con éxito diariamente este milagro en sus aulas, utilizando una combinación de conocimientos del tema, destrezas pedagógicas y una pasión sin límites para obtener lo mejor de cada alumno que le ha sido confiado a su cargo.

Una de las maneras en las que la función del maestro como profesional que reflexiona se ha fortalecido en los últimos años es involucrando a los maestros en las “investigaciones orientadas hacia la acción”. Esto puede distinguirse de los procesos de investigación más esotéricos y rigurosos que abordan cuestiones relativas a la correlación y la causalidad, y al mismo tiempo establecen pruebas de certidumbre en el campo del fomento del conocimiento y la teoría de la construcción. Las investigaciones orientadas hacia la acción se refieren a una comprensión heurística de la práctica y están relacionadas con el fomento del conocimiento como base para cambiar la práctica y asumir medidas en situaciones concretas del mundo real.

En África y en Asia se han utilizado con éxito versiones de la “Investigación de colaboración orientada hacia la acción en la educación” para comprometer a los maestros y a los directores de

escuela como asociados genuinos en los ejercicios de seguimiento, evaluación e investigación. A este respecto, se ha atribuido un gran valor a la experiencia y conocimientos únicos que los maestros brindan a tales ejercicios. La mayoría de los maestros experimentan una transformación profesional mediante su participación en investigaciones orientadas hacia la acción, y se vuelven más reflexivos sobre sus propias prácticas educativas. Suelen tratar de lograr más sistemáticamente un conocimiento

profesional inscribiéndose en programas de capacitación, involucrándose más a menudo con otros maestros en cuestiones relacionadas con las buenas prácticas y desarrollando un enfoque de interrogación personal para facilitar el aprendizaje en su escuela. Promover este enfoque del seguimiento y la evaluación proporciona pruebas para tomar decisiones sobre los modelos relacionados con las escuelas amigas de la infancia, y genera beneficios para el desarrollo profesional de los maestros y los directores de escuela.

8.4 EL ALUMNO COMO ELEMENTO CENTRAL DEL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN

Una característica esencial del seguimiento de los programas de escuelas amigas de la infancia es un sistema de gestión de la información basada en la escuela, y este sistema, en teoría, sigue la evolución de cada uno de los niños, desde la etapa antes de la matriculación hasta la terminación de la enseñanza y la transición al siguiente nivel educativo. En Asia oriental y central, por ejemplo, más de 10 países utilizan ahora sistemas informáticos en Microsoft Excel basados en un prototipo elaborado en Tailandia. Estos sistemas –que también pueden utilizarse en calculadoras– mantienen un perfil de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y una serie de informaciones de alerta temprana sobre el aprendizaje de cada niño donde aparecen sus puntos fuertes, sus puntos débiles, su talento, sus capacidades y sus dificultades en el aprendizaje. Mediante estos instrumentos se realiza un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, y se determinan sus necesidades especiales, las cuestiones relacionadas con la protección que les afectan y las causas de que se equivoquen. Sobre la base de esta información, se ponen en marcha las intervenciones apropiadas a escala de la escuela, la familia o la comunidad, con el fin de mitigar los obstáculos que dificultan el aprendizaje. La expectativa es que los niños aprendan y, que si no lo hacen, sea posible determinar rápida y precisamente sus problemas y actuar en consecuencia.

Estos sistemas son diferentes de los sistemas tradicionales estandarizados de información. Los sistemas tradicionales de gestión de la información educativa utilizan una serie de datos determinados y analizados a nivel central por los encargados de tomar decisiones en materia de planificación y elaboración de políticas con el fin de mantener la calidad del sistema educativo. Los sistemas de seguimiento del niño relacionados con las escuelas amigas de la infancia utilizan una serie de datos determinados y analizados por las escuelas y las comunidades sobre la base de las condiciones locales, y estos datos se utilizan para tomar medidas a nivel local con el fin de mejorar el aprendizaje por parte del niño. Estos sistemas se conocen como sistemas de gestión de la información del aprendizaje.

Los sistemas de gestión generan “archivos” informáticos o no informáticos en los que figura información recopilada durante toda la carrera educativa del niño. Esta información se refiere a:

- Rendimiento académico (notas, asistencia);
- Condiciones físicas (salud, nutrición);
- Antecedentes familiares y factores locales que podrían afectar el aprendizaje por parte del niño.

8.4.1 Crear un sistema de gestión del aprendizaje: estudio monográfico de Tailandia

Es posible racionalizar la puesta en marcha de un sistema de gestión del aprendizaje mediante la definición de etapas claramente definidas. El sistema de gestión del aprendizaje de Tailandia es un ejemplo sólido de cómo debe ser el proceso (Instituto de Nutrición, Universidad de Mahidol, Tailandia).

Etapas 1 – Examen educativo

- Los maestros y los niños recopilan los puntos educativos de los estudiantes en cada uno de los grados en que el estudiante ha estado matriculado, utilizando datos de los archivos existentes.
- Esta puntuación se registra en un perfil educativo de la clase (hoja de datos) con puntuaciones numéricas de las notas convertidas en letras (A, B, C, D), agrupadas en una curva para una lectura más fácil.
- Los maestros establecen posteriormente la identidad de los niños que se equivocan de forma temporal, esporádica o crónica.

Etapas 2 – Examen individual y familiar

Junto al perfil educativo, los maestros y los estudiantes elaboran otras dos hojas de datos: un perfil sobre las ausencias, la salud y la nutrición, y un perfil sobre los antecedentes familiares. En el perfil sobre los antecedentes familiares figura información recopilada mediante una encuesta de dos páginas, con todos los resultados codificados para garantizar la confidencialidad.

Las escuelas pueden establecer sus propios indicadores familiares sobre la base de las circunstancias locales. Algunos indicadores en el perfil de los antecedentes familiares incluyen lo siguiente: mortalidad, niveles de educación y situación en cuestión de

migración de los progenitores; ocupaciones primarias y secundarias de los progenitores y sus ingresos mensuales; propiedad de la tierra; cuestiones relacionadas con los desequilibrios familiares (viudedad, divorcio sin nuevo matrimonio, separación); número de niños en edad preescolar en la familia; número de estudiantes en edad de acudir a la escuela primaria y secundaria y a qué escuelas acuden; número de miembros de la familia que no han recibido una educación; principal cuidador de los niños; otros miembros de la familia y tamaño total de la familia; y participación en los comités de desarrollo del poblado. Estos indicadores están estrechamente relacionados con las cuestiones referentes a la protección de la infancia.

Etapas 3 – Análisis

Utilizando los tres perfiles –educativo; ausencias, salud y nutrición; y antecedentes familiares– los maestros establecen la identidad de los niños que no han logrado resultados satisfactorios y determinan cuál puede ser la causa de esta situación. Las razones más frecuentes para el fracaso escolar son:

- La escasa educación de los progenitores;
- La ocupación de los progenitores (ausencia de ocupación secundaria);
- El alto nivel de propiedad de la tierra;
- Un bajo promedio de ingresos mensuales;
- Migración de los progenitores, especialmente de los padres;
- Una situación deficiente en materia de nutrición;
- Mala salud;
- Elevado ausentismo.

Etapas 4 – Acción

Dependiendo de los factores de aprendizaje por parte del niño, los maestros trabajan con los miembros de la familia y de la comunidad para iniciar actividades de desarrollo de la familia y la comunidad, programas de

mejora escolar o una combinación de estas dos, a fin de mejorar el entorno de aprendizaje por parte del niño. Estas actividades podrían incluir:

- Establecer reuniones habituales entre los progenitores y los maestros para debatir los progresos del estudiante y orientar la planificación de las actividades escolares;
- Aumentar el acceso del niño y la retención en las escuelas primarias y secundarias por medio de mecanismos tales como las becas o una mejora en el transporte entre la escuela y el hogar;
- Modernizar las capacidades de los maestros para que lleven a cabo prácticas de investigación en las aulas;
- Poner en marcha programas de educación entre pares y aprendizaje participativo;
- Promover la adquisición de capacidades para la vida práctica;
- Establecer guarderías y centros de formación profesional;
- Mejorar la calidad de la comida en la escuela;
- Mejorar el abastecimiento de agua y las instalaciones de saneamiento;
- Proporcionar acceso a la energía y mejorar el entorno material por medio de iniciativas tales como plantar árboles, establecer jardines en la escuela y eliminar los desechos sólidos;
- Abordar las condiciones de los huérfanos y de los niños con necesidades especiales.

Etapas 5 – Seguimiento y evaluación

El proceso debe establecer puntos a escala de la escuela y del sistema para detectar un aprendizaje inadecuado y factores asociados como las tasas de fracaso escolar y la situación en materia

de nutrición. También debe establecer nuevas metas, definir las intervenciones oficiales, y establecer funciones y responsabilidades para la escuela, los progenitores, la comunidad y otras partes interesadas.

En la labor de seguimiento de los estudiantes a nivel individual, el sistema de gestión de información de las escuelas registra durante un periodo de tiempo los cambios en el aprendizaje por parte del niño y otros factores. Esto incluye un seguimiento a lo largo del curso escolar por medio de la utilización de un portafolio (valoración auténtica), así como de curso en curso y de año en año por medio de la carrera educativa del niño.

Al evaluar el sistema de la escuela y el sistema educativo, se crea y se pone en práctica un mecanismo responsable de presentación de informes. Por medio de estudios monográficos y otra documentación, las escuelas no sólo registran sus logros cuantitativos, sino que también sabrán cómo se lograron estos resultados.



© UNICEF/NYHQ2006-2511/Pirozzi

FILIPINAS: UN ROSTRO PARA CADA NOMBRE

Una estrategia que contribuye a ayudar a las escuelas a tratar de llegar a los niños de difícil acceso que se encuentran en situación de riesgo y que tienen problemas escolares, y de prestarles asistencia, es el Sistema de Localización de Estudiantes. Este sistema se está poniendo a prueba en 2.000 de las más de 3.500 escuelas amigas de la infancia de Filipinas. A continuación les ofrecemos algunos extractos de una entrevista con la Sra. Erlinda J. Valdez, directora de la escuela elemental F. Benítez, una de las escuelas piloto (UNICEF, 2002 – Teachers Talking).

1. ¿Qué es el Sistema de Localización de Estudiantes?

El Sistema de Localización de Estudiantes es un sistema para organizar datos importantes sobre los alumnos: su rendimiento académico, su cognición física y mental y sus antecedentes sociales. Reúne una amplia visión del niño en su totalidad, que permite a los maestros y a los administradores comprender el entorno total en el que los niños están aprendiendo. En resumen, pone un rostro y una memoria a cada nombre. El sistema es también un mecanismo de alerta temprana que detecta a cada uno de los niños que necesita atención especial, que corren el riesgo de sufrir malos tratos o que corren el riesgo de fracasar académicamente y de abandonar la escuela. Es un sistema que determina la pauta y la frecuencia del aprendizaje deficiente y detecta a los niños que necesitan asistencia inmediata.

2. ¿Cuándo y cómo comenzó a poner en práctica el sistema?

Todo comenzó en mayo de 2001, cuando dos de mis colegas de esta escuela y yo recibimos capacitación sobre el sistema. La capacitación nos equipó con las capacidades y el conocimiento necesarios para crear, utilizar y aplicar el sistema en nuestra escuela, utilizando el modelo informático.

Cuando regresamos de la capacitación, orientamos a todos los maestros sobre el sistema, lo promovimos entre los progenitores y les pedimos su apoyo, especialmente en lo que se refería a rellenar el cuestionario sobre los antecedentes familiares de cada uno de

los niños matriculados en la escuela. Para convalidar algunas de las preguntas más cuestionables, llevamos a cabo entrevistas con estudiantes, con otros miembros de la familia y con dirigentes comunitarios. Mientras estaba en marcha esta recopilación de datos para la información de los antecedentes familiares, la enfermera de la escuela estaba realizando también un seguimiento de la salud y la nutrición de todos los estudiantes; después de este ejercicio, se pidió a todos los maestros que establecieran los perfiles de aprendizaje de cada estudiante, remontándose hasta el primer año en que acudieron a la escuela.

Los maestros encargados resumieron todos los datos y, junto al presidente del curso, determinaron conjuntamente la identidad de quienes tenían problemas en el aprendizaje. A estos alumnos se les clasificó en tres categorías: crónicos: aquellos que fracasaban de manera uniforme; esporádicos: aquellos que aprobaban y suspendían alternativamente; y temporales: aquellos que suspendían una vez pero no tenían un historial de fracaso. Posteriormente se analizaron los archivos de los que fracasaban (que cariñosamente recibieron el nombre de “stars”, abreviatura en inglés de “estudiantes en riesgo”). Las conclusiones del análisis se convirtieron en la base de las intervenciones que se aplicaron a los niños. La escuela está finalizando un estudio de investigación titulado “El fracaso escolar en la escuela elemental F. Benítez: causas, efectos y posibles soluciones”, que esperamos sirva para orientar nuestras intervenciones futuras.

3. ¿Qué beneficios obtienen de la aplicación del Sistema de Localización de Estudiantes?

Nuestra experiencia con el sistema es todavía muy reciente, pero estamos observando cambios de comportamiento positivos entre nuestros maestros. Los maestros, según nuestro propio testimonio y las observaciones de sus compañeros y de los estudiantes, se han vuelto más pacientes y comprensivos con los estudiantes que fracasan, que faltan o que se comportan mal en clase. En el pasado, se les consideraba alumnos fracasados y ausentes, y se les clasificaba como estudiantes problemáticos; ahora se les considera estudiantes con problemas. Los maestros han comenzado también a conocer más a sus estudiantes, es decir, sus antecedentes familiares y sus circunstancias especiales.

Esto, creemos, es un importante avance para ayudar a los estudiantes en situación de riesgo.

Ahora hemos notado también una relación más estrecha entre el maestro y el estudiante. Algunos estudiantes con problemas especiales confían en sus maestros y acuden a la escuela para obtener refugio y consuelo cuando sus propias familias no les dan la atención y el cuidado que necesitan. Finalmente, el sistema nos ha ayudado a definir nuestro programa de investigación escolar para los próximos años. Debido a que el objetivo de nuestra escuela es proporcionar educación elemental de calidad a nuestros estudiantes, depende de nosotros encontrar modalidades para convertir esto en realidad, y descubrir las causas de los altos niveles de absentismo, de abandono escolar y de bajo rendimiento, y abordarlas. Y el sistema nos está mostrando cómo podemos hacerlo: nos ha dado un instrumento para averiguar las causas de los problemas para poder abordar cómo podemos solucionarlos.

4. ¿Cómo consiguen motivar a los maestros sobrecargados de trabajo para que apoyen el sistema?

Cuando presentamos por primera vez el sistema a nuestros maestros, sus reacciones fueron ambivalentes. Algunos se mostraron a favor, pero muchos se mostraron indiferentes, escépticos y poco impresionados. Así que comenzamos a promover el sistema entre ellos, a hacer hincapié en los beneficios potenciales del sistema para ellos y para sus estudiantes. También garantizamos que su apoyo al sistema serviría para agregar puntos a la evaluación de su rendimiento. Además, convertimos en una misión de la escuela llevar a cabo el estudio de investigación “El fracaso escolar en la escuela elemental F. Benítez: causas, efectos y posibles soluciones”, que generó fondos para la escuela.

5. ¿Cuáles son los problemas que han encontrado en la ejecución del Sistema de Localización de Estudiantes?

Los problemas que encontramos cuando iniciamos el sistema pueden dividirse en tres categorías:

- a. Generar el apoyo de los maestros – Al principio fue una tarea dura, ya que un grupo de maestros se mostró

desinteresado y despreocupado. Pero, por medio de una combinación creativa de persuasión y reconocimiento de su contribución, pudimos obtener su apoyo.

- b. Obtener una información correcta de los progenitores – En el perfil sobre los antecedentes familiares había muchas preguntas que eran “cuestiones sensibles” para los progenitores, como por ejemplo su nivel de educación y el ingreso familiar. Para obtener información correcta de los progenitores tuvimos que acercarnos primero a ellos, prestarles asistencia para que rellenaran los cuestionarios y validar la información recibida entrevistando a sus hijos.
- c. Duplicación de informes – El sistema escolar solicita muchos informes a las escuelas y, muy a menudo, las escuelas están muy ocupadas en la preparación de estos informes. Por tanto, estamos explorando un medio para integrar todas estas bases de datos y todos estos informes a fin de emplear menos tiempo y esfuerzos en su preparación.

6. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas y la dirección en el futuro?

- Una mejor comprensión de los antecedentes familiares del estudiante tiene mucho que ver con la mejora del rendimiento académico.
- Conocer plenamente al niño contribuye a educarle bien.
- La clave para recibir apoyo de los maestros es un conocimiento y un reconocimiento apropiado de sus esfuerzos.

En los próximos meses, tenemos pensado continuar utilizando y reforzando el sistema y terminar nuestro estudio sobre el fracaso escolar. También queremos llevar a cabo seminarios en los que todos los maestros definan conjuntamente diversas modalidades sistemáticas para abordar los factores del fracaso, del absentismo y del abandono. Entretanto, también contribuiremos a promover la ampliación de esta iniciativa a todas las escuelas de la División de Manila.

Fuente: www.unicef.org/teachers/forum/0302.htm

A nivel general, las personas que promuevan y coordinen las escuelas amigas de infancia deben generar pruebas que apoyen nuevas inversiones destinadas a ampliar e integrar el modelo de escuelas amigas de la infancia en los sistemas educativos. Estas pruebas contribuyen a convencer a los gobiernos y a otros asociados a apoyar la inversión necesaria y a comprometerse en la utilización de modelos de escuelas amigas de infancia como medio para mejorar la calidad de la educación. El tipo de pruebas necesarias se genera sobre todo a partir de los ejercicios de seguimiento y evaluación. A este respecto, es preciso hacer hincapié en dos puntos: la adhesión a las normas técnicas de la evaluación es fundamental para garantizar la credibilidad de las pruebas presentadas. Y la evaluación debe ser realizada por especialistas que trabajen independientemente de los grupos involucrados en el diseño, la aplicación y la promoción de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Estas medidas refuerzan el valor de las pruebas en lo que se refiere a la objetividad y la adhesión a las normas técnicas.

Los criterios aceptados de fiabilidad, validez y capacidad de generalización son esenciales en el diseño de los instrumentos y estudios que se emplean en el seguimiento y la evaluación. El costo de estas evaluaciones y estudios compiten con la demanda de recursos para la enseñanza y el aprendizaje; por tanto, es importante utilizar los procesos existentes de recopilación de datos y planificación en la mayor medida posible. Esto reduce los costos y alienta el seguimiento y la evaluación como parte del proceso de integración de los modelos de escuelas amigas de la infancia.

Para realizar una labor de seguimiento y evaluación de las escuelas y espacios amigos de la infancia en apoyo a la ampliación y la integración se utiliza un abanico amplio de fuentes de datos. Para las técnicas generalizadas de realización de encuestas que se emplean típicamente en la labor de

evaluación, las estadísticas existentes del sistema de educación son una buena fuente de datos para obtener indicadores básicos, como por ejemplo los que se utilizan para medir los objetivos del proyecto Educación para Todos. Sin embargo, al evaluar los modelos de escuelas amigas de la infancia, es fundamental que se incorporen plenamente los principios y cuestiones de las escuelas amigas de la infancia en el diseño de la evaluación. Una labor de seguimiento y evaluación creíble requiere la elaboración de pruebas en profundidad a nivel de la escuela, la comunidad y el gobierno local, para descartar las variables que influyen en los cambios atribuibles a la aplicación del modelo de escuelas amigas de la infancia. Además de utilizar datos cuantitativos procedentes del sistema educativo y de otras fuentes, es preciso hacer un uso extensivo de un conjunto de datos y factores cualitativos –incluidos los procesos y los factores causales– que hay que definir y explorar como parte de la labor de evaluación.

La evaluación del proceso examina si los resultados planificados se producen a tiempo, la eficiencia de la gestión de los recursos para obtener estos resultados planificados y en qué medida las escuelas han puesto en práctica las intervenciones. También determina los factores fundamentales que obstaculizan o promueven la puesta en práctica. La evaluación del proceso de las escuelas amigas de la infancia incluye a menudo indicadores que examinan la participación de los niños, las comunidades y los maestros en el proceso de toma de decisiones. Los indicadores centrados en los procesos pueden servir para examinar si se han organizado clubes de estudiantes o consejos estudiantiles, o si las asociaciones entre progenitores y maestros se reúnen sistemáticamente y qué función desempeñan en los planes de desarrollo de la escuela. Los indicadores de procesos pueden utilizarse también para examinar las prácticas y metodologías del aula y el uso de actividades de aprendizaje centradas en el niño.

EJEMPLO DE PREGUNTAS PARA LAS EVALUACIONES DE LOS RESULTADOS

¿Tiene la escuela políticas para mejorar y mantener un entorno físico sano? ¿Se aplican y se ponen en vigor las políticas?

¿Abordan las políticas todos los aspectos del entorno material (aire, agua, saneamiento, desperdicios, ubicación, químicos peligrosos, transporte, alimentos, vectores de enfermedad)?

¿Están las metas y los objetivos bien definidos, y establecen criterios para medir y evaluar las actividades y resultados de las intervenciones?

¿Participan los estudiantes, maestros, personal de salud de la escuela, personal del servicio de cocina, los progenitores y los miembros de la comunidad en la planificación de las intervenciones?

¿Hay una educación sobre la salud pertinente a nivel local que esté integrada en las actividades escolares y extraescolares?

¿Se ofrece capacitación durante el servicio para los docentes que son responsables de aplicar una educación sobre la salud ecológica basada en actitudes para la vida práctica?

¿Se sienten cómodos los maestros poniendo en práctica el plan de estudios?

¿Supervisan sistemáticamente los servicios de salud de la escuela cualquier problema de salud relacionado con el medio ambiente?

En general, es necesario encontrar un equilibrio acertado que combine los datos cuantitativos y cualitativos. Se pueden utilizar diversos instrumentos según sea la índole de la información necesaria, entre ellos entrevistas individuales, discusiones de grupo, cuestionarios, observación del aula y análisis de documentos. Las listas de verificación ofrecen a menudo respuestas a preguntas relacionadas con “qué”, “cuántos” o “con qué frecuencia”, mientras que las preguntas clave relacionadas con el “por qué”, que se refieren a la causalidad, podrían requerir enfoques sin plazo definido. Las cuestiones que se limitan a preguntar “sí o no” tienen un uso limitado, porque no sirven para medir el progreso. Las escalas de Likert son más útiles. (Véase el recuadro: Indicadores regionales de UNICEF en Asia oriental y el Pacífico, a la derecha.)

La escala que se muestra en el recuadro facilita la medición de los progresos con el tiempo y alienta a las autoridades escolares a mantener limpios los retretes y a proporcionar un número suficiente de retretes para las niñas. Sin embargo, se necesita una pregunta suplementaria para establecer el número real de retretes por género y el coeficiente entre estudiante y retrete.

INDICADORES REGIONALES DE UNICEF EN ASIA ORIENTAL Y EL PACÍFICO: INSTALACIONES SANITARIAS

5	Instalaciones separadas utilizadas por cada género que se mantienen limpias sistemáticamente
4	Instalaciones separadas pero que no se mantienen limpias
3	Instalaciones conjuntas utilizadas por ambos géneros que se mantienen limpias sistemáticamente
2	Instalaciones conjuntas utilizadas por ambos géneros que no se mantienen limpias
1	No existen instalaciones sanitarias

Los datos cualitativos refuerzan y enriquecen la calidad general de las pruebas obtenidas mediante el ejercicio de evaluación. Esto permite disponer de más información para tomar decisiones sobre la integración y contribuye a que se aborden obstáculos más sutiles que podrían afectar la integración de las escuelas amigas de la infancia. Aunque los datos cuantitativos fácilmente disponibles procedentes de las estadísticas oficiales son fuentes muy atractivas para realizar cualquier evaluación de la escuela amiga de la infancia, es preciso tener en cuenta que en algunos contextos las estadísticas oficiales pudieran no ser enteramente fiables. Además, las cifras no siempre cuentan toda la historia en el caso de modelos complejos como las escuelas amigas de la infancia.

Cualquier evaluación con credibilidad de las escuelas amigas de la infancia debería tomar en cuenta también los estudios monográficos sobre buenas prácticas, especialmente si se pueden reproducir a nivel del aula y de la escuela en una diversidad de contextos. De igual modo, los estudios monográficos sobre el efecto positivo de las escuelas amigas de la infancia en alumnos concretos pueden generar pruebas sólidas y descriptivas que enriquezcan cualquier evaluación. En general, los estudios monográficos son efectivos para vincular las evaluaciones con extractos ilustrativos de la realidad. Esto puede resultar tan importante como el análisis estadístico más sofisticado cuando se trata de convencer a los encargados de tomar decisiones sobre los beneficios del modelo de escuelas amigas de la infancia.

Al medir las repercusiones de las escuelas amigas de la infancia, es preferible cuantificar los datos cualitativos, como las actitudes de los alumnos y los progenitores, por medio de la utilización de instrumentos estandarizados, como la escala de Likert, para medir los cambios en las actitudes y los afectos. Los estudios tienen también que trascender el nivel escolar para evaluar por qué los niños no acuden a la escuela y desagregar los datos según criterios como el origen étnico, la clase y el género. Los censos de niños

realizados por otros niños, que UNICEF ha apoyado recientemente en países como Kenya y Uganda, son buenos ejemplos de una utilización de la demografía y las situaciones comunitarias para comprender mejor las cuestiones escolares. Los datos de otros sectores, incluidos los historiales de salud procedentes de los centros públicos de salud locales, pueden utilizarse también para medir las repercusiones de las escuelas sobre indicadores sanitarios clave de los ODM.

Generalmente se requieren datos longitudinales para medir los cambios con el tiempo y evaluar las repercusiones de la puesta en práctica de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Alternativamente, se pueden utilizar datos comparativos para estos fines mediante la selección de una muestra de escuelas amigas de la infancia y un grupo de control de escuelas, ubicadas en entornos socioeconómicos, étnicos y geográficos similares, a fin de medir las repercusiones de los modelos de escuelas amigas de la infancia. Esto se hizo en un estudio de referencia de las escuelas amigas de la infancia realizado en Nigeria en 2004, que reveló que las escuelas amigas de la infancia eran más populares que las escuelas normales cuando se comparaban con las que estaban incluidas en la muestra de control.

8.6 SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN PARA APOYAR LA INVERSIÓN

La medición del desembolso financiero necesario para establecer las escuelas amigas de la infancia es fundamental en lo que atañe a la rendición de cuentas, la transparencia y la equidad. Es posible establecer una cadena de auditorías para registrar los aportes en todo el sistema. Por ejemplo, una cadena de auditoría puede seguir el trayecto de la compra de los libros de texto hasta que llegan a las manos de los estudiantes. A medida que rastrea el trayecto que siguen los libros de texto, la auditoría puede evaluar si los libros de texto han llegado a las niñas o a los niños marginados y cuán eficazmente

los maestros utilizan los textos. Esta auditoría del “usuario final” se produce en Kenya y en Uganda por medio de la campaña *Libros en manos de los niños*. En Uganda se colocan los presupuestos escolares en los muros para garantizar la rendición de cuentas a las comunidades. Este tipo de seguimiento contribuye a asegurar que los recursos invertidos en las escuelas amigas de la infancia se utilicen de hecho para los fines fijados.

A menudo, las innovaciones fracasan no porque las inversiones sean inadecuadas, sino porque los recursos no se utilizan

de la manera establecida para lograr los resultados deseados. Medir el costo de las escuelas amigas de la infancia es también fundamental para demostrar la viabilidad financiera que supone ampliar la escala de la escolarización amiga de la infancia como un enfoque basado en los

derechos de la educación de calidad para todos. El Conjunto Pedagógico Esencial que UNICEF ha presentado recientemente será un instrumento importante para establecer el costo del conjunto pedagógico mínimo para la escolarización amiga de la infancia.

8.7 UN PANORAMA GENERAL DE LAS EXPERIENCIAS RELATIVAS AL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

Registrar los resultados de las escuelas y los espacios de aprendizaje amigos de la infancia y su avance progresivo hacia el “ideal” que representan es un desafío constante. En los análisis monográficos de las iniciativas amigas de la infancia aplicadas en los países se ofrecen relativamente pocos ejemplos sobre la presentación de informes o la evaluación de los insumos y los resultados. Es más frecuente observar informes que muestran sobre todo las actividades finalizadas y una lista de los insumos aportados.

La labor de seguimiento y la evaluación de los modelos de escuelas amigas de la infancia ha mostrado una tendencia a producir escasas pruebas para recabar apoyo al modelo. Hay muchos ejemplos sobre pruebas útiles e interesantes que reflejan una promesa en lo que respecta a la promoción. Pero, en su mayor parte, los proyectos de escuelas amigas de la infancia no han ajustado su diseño, sus puntos de referencia o sus sistemas e indicadores de seguimiento en referencia al marco genérico de las escuelas amigas de la infancia y de sus principios básicos como un “conjunto” dinámico.

Debido a que el modelo de escuelas amigas de la infancia ha sufrido una transformación con respecto al plan rígido basado en características establecidas o en dimensiones clave, es posible definir y detallar diversos aspectos del “ideal” por medio de un formato común con un grado de flexibilidad incorporada. Es posible etiquetar los productos, las actividades y

los resultados según su pertenencia a uno u otro de los principios básicos del marco de escuelas amigas de la infancia, e informar sobre ellos de manera que contribuya a recopilar resultados. Esto serviría para obtener una descripción más clara de la situación de la aplicación a nivel de país, regional y mundial.

Sin embargo, en general, pocos proyectos se gestionan de tal forma que resulte factible informar sobre sus progresos en la creación de escuelas que consagran el marco conceptual de las escuelas amigas de la infancia, y en el logro de beneficios que se deriven de este tipo de programas. Esta situación ha surgido en todas las regiones debido en gran parte a las mismas razones interrelacionadas:

- Los proyectos han tendido a poner en práctica las escuelas amigas de la infancia progresivamente (en algunos casos, casi según van surgiendo), en lo que atañe a dimensiones que se ajustan o se basan más fácilmente a los programas y a las prioridades locales existentes. Parece que ninguno de los proyectos comenzó por una base amplia amiga de la infancia y orientada hacia la escuela. Aunque tiene sentido desde el punto de vista programático basarse en la “disponibilidad” de las asociaciones, en los recursos financieros y en los conocimientos técnicos existentes, así como en un historial demostrado, este enfoque ha dificultado seguir la pista de los progresos de la escuela amiga de la infancia como un concepto integral.

- Pocos proyectos establecieron medidas de referencia adaptadas a la escuela con respecto a la situación de todas las dimensiones de las escuelas amigas de la infancia, ya sea separadamente, en su conjunto, o en referencia a cómo estas dimensiones se relacionan con los sistemas locales de educación, las comunidades asociadas, las escuelas y las familias.
- Los proyectos han informado sobre las actividades y los resultados según las estrategias y los elementos específicos de sus propios programas de escuelas amigas de la infancia, en lugar de hacerlo en relación al “conjunto ideal”. En algunos casos, el resultado es una descripción detallada de los elementos separados de las escuelas amigas de la infancia. Son menos informativas, como instantáneas que revelan si estos elementos se combinan para convertirse en algo más que la suma de sus partes, y cómo lo hacen, lo cual es un factor anticipado por la idea de que la escuela amiga de la infancia es un marco conceptual y de acción integrado.

Aunque los proyectos de escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia están evolucionando y muy probablemente mejorando en lo que atañe a su alcance y su eficacia, la naturaleza y las repercusiones de esta evolución no son plenamente evidentes debido a una falta de seguimiento y evaluación de buena calidad. Además, la carencia de pruebas generadas por un análisis del beneficio de los costos es un obstáculo considerable para llevar a cabo una labor de promoción y de recaudación de fondos con éxito, algo que resulta necesario para ampliar la escala de estas escuelas y espacios de aprendizaje.

8.7.1 Ejemplos de evaluación de las escuelas y espacios de aprendizaje amigos de la infancia

La “Iniciativa escolar amiga de la infancia” en Nigeria: En el “Examen de

mediano plazo del Gobierno Federal de Nigeria-UNICEF” (2004) se señaló que 286 escuelas primarias de todo el país habían recibido la certificación de amigas de la infancia. Varios informes sobre el terreno detallaron también los efectos de las escuelas amigas de la infancia sobre la matriculación y la retención. La oficina de UNICEF en Nigeria, sin embargo, necesitaba más datos en torno a los procesos y el rendimiento de los alumnos en las escuelas amigas de la infancia, las consecuencias generales de estas escuelas y un panorama general más claro sobre los aportes y las actividades en apoyo de las escuelas amigas de la infancia.

Para ello, se concibió y puso en práctica un estudio de referencia sobre las pautas de interacción en el aula, la participación de la comunidad, la inspección y supervisión de las escuelas, las actitudes hacia la educación –especialmente la educación de las niñas– y la planificación y gestión de la escuela. El estudio de referencia examinó las repercusiones de las intervenciones en el pasado y ofreció un punto de partida para futuros estudios sobre repercusiones.

La evaluación de referencia utilizó una gama de estudios que empleaban métodos cualitativos y cuantitativos. La selección se realizó mediante una muestra estratificada al azar, garantizando que las comunidades donde se hallaban las escuelas tuvieran perfiles similares en torno a factores como la combinación de población urbana y rural.

La evaluación examinó las repercusiones de la iniciativa de escuelas amigas de la infancia en lo que se refiere a:

- Resultados – matriculación, ingesta en la primaria, diferencias entre los géneros, tasas de abandono, repetición, terminación, resultados pedagógicos y matriculación en los centros para la primera infancia;
- Procesos y relaciones – la calidad de la interacción entre los propios alumnos, entre alumnos y maestros, entre maestros, supervisores e inspectores, y entre la escuela y la comunidad, así

como las pautas en materia de actitudes y de interacción;

- Interacción en el aula – análisis del discurso y análisis temporal para medir la calidad de la interacción en una submuestra de la escuela, utilizando datos observados en vídeo y en directo, así como un proceso de recopilación de datos.

El proyecto “Entorno de aprendizaje amigo de la infancia” en Viet Nam:

Se hace un importante hincapié en el desarrollo y aplicación del Sistema de Seguimiento y Examen de Programas basado en la Comunidad. Este sistema aborda tres esferas prioritarias del proyecto –seguimiento y evaluación, gestión basada en la escuela, y asociaciones entre la escuela comunidad– y es un sistema de recopilación de datos a escala de proyecto concebido para crear una base de datos descentralizada. Se espera que se utilice de forma habitual para orientar la aplicación del proyecto en Viet Nam.

El sistema se ha desarrollado y promovido como un mecanismo y un foro que:

- Presenta y promueve los derechos de la infancia y las escuelas amigas de la infancia;
- Facilita la autoevaluación y planificación en la escuela;
- Ofrece datos que complementarán la planificación a escala de provincia, distrito y localidad;
- Localiza a los niños, especialmente a las niñas, y a los niños y niñas pobres;
- Crea condiciones que facilitan un desarrollo superior del entorno para el aprendizaje amigo de la infancia;
- Converge con intervenciones clave y genera una participación más firme de la comunidad;
- Ayuda a los directores a gestionar la escuela de manera más eficaz y participativa.

El sistema incluye encuestas de referencia que se llevan a cabo dos veces al año

en 200 escuelas, al comienzo y al final de cada curso académico. Apoya la capacitación de los funcionarios locales en técnicas de encuestas y en el uso de datos para el proceso de toma de decisiones y la gestión. El sistema está concebido para que funcione como un ciclo que avanza: capacitación sobre promoción y recopilación de datos -> recopilación de datos en el terreno -> análisis -> planificación de la acción escolar -> aplicación del entorno de aprendizaje amigo de la infancia -> recopilación ulterior de datos para “evaluar los progresos”. El análisis se utiliza a escala formativa en el plano local para la mejora de la escuela, y sirve de fuente de información de la base de datos central del Ministerio de Educación y Formación de Viet Nam para la planificación y asignación de recursos.

El proyecto “Sistema de Escuelas Amigas de la Infancia” de Filipinas:

En 2003, el Instituto Asiático de Periodismo y Comunicación, el Departamento de Educación de Filipinas y UNICEF llevaron a cabo estudios monográficos para documentar las mejores prácticas en la aplicación de las escuelas amigas de la infancia. Utilizando la observación y entrevistas escritas como viñetas casi sin analizar, los estudios monográficos ofrecieron una perspectiva diferente e interesante sobre los resultados del proyecto: una “ventana” para ver lo que los usuarios y los beneficiarios creían que los conceptos y prácticas amigos de la infancia habían producido (López, 2003).

Los estudios monográficos están agrupados en las siguientes esferas:

- Hacerlo funcionar – aplicación del sistema de escuelas amigas de la infancia;
- Vincular la escuela y la permanencia – estudiantes;
- De los maestros con amor – maestros;
- Dirigir por medio del ejemplo – administradores;
- Construir juntos – comunidad;
- En favor de los niños – localización de estudiantes.

8.8 ¿QUIÉN DEBE REALIZAR EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN, Y CUÁLES SON SUS FUNCIONES POTENCIALES?

Para lograr un consenso en torno a un enfoque de una educación de calidad basada en los derechos, el concepto de escuelas amigas de la infancia tiene que integrarse en la labor de seguimiento y evaluación del gobierno. Esto exige que todas las partes interesadas se pongan de acuerdo sobre los criterios para evaluar la medida en que el entorno de aprendizaje cumple con el modelo amigo de la infancia. Las partes interesadas son los alumnos, los progenitores y cuidadores, las comunidades, los directores de la escuela y los maestros, los dirigentes religiosos y tradicionales, los funcionarios gubernamentales a todos los niveles, los asociados en el desarrollo y las organizaciones de la sociedad civil. Cada grupo tiene una función que desempeñar en el proceso de seguimiento y evaluación.

Las estructuras de gobierno de la educación son diferentes de un país a otro y dependen del número de estratos que hay en cada sistema gubernamental. Los estratos pueden ser nacionales, distritales, locales y comunitarios, o referirse a la propia escuela. Los sistemas federales pueden tener un estrato suplementario, y algunos países tienen niveles provinciales por encima de los distritos. La participación de demasiados estratos podría ralentizar o confundir el proceso de seguimiento y evaluación. La descentralización es eficaz

al hacer un mayor hincapié en el seguimiento y en la evaluación a nivel de la escuela y del gobierno local, mientras que el gobierno central desempeña más una función de control de calidad y de coordinación general.

Un sistema de seguimiento coherente debe vincular los distintos niveles administrativos e incorporar en cierta medida a todas las partes interesadas. Hay más probabilidades de que algunas de las partes interesadas participen en el proceso de autoevaluación, incluidas las organizaciones locales no gubernamentales basadas en la comunidad, las organizaciones religiosas, los dirigentes tradicionales, las comunidades y los progenitores, los supervisores e inspectores locales, los jefes de departamento, los maestros, los instructores, los cuidadores y los alumnos. Los criterios externos y de autoevaluación deben estar vinculados, pero las prioridades locales tienen que estar reflejadas en los ejercicios de autoevaluación y en las encuestas realizadas externamente.

La tabla 8.1 sugiere posibles funciones para todos aquellos que podrían participar en el seguimiento y evaluación de la educación, según los criterios y los enfoques de las escuelas amigas de la infancia.



© UNICEF/NYHQ/2005-0128/Mohan

TABLA 8.1

Parte interesada	Función	Fines	Comentarios
El Ministerio de Educación y sus departamentos, incluidos los de planificación, las juntas de exámenes, los inspectores y los paraestatales clave.	El Ministerio de Educación debe ser un elemento central en todo el proceso de seguimiento y evaluación.	Garantizar los vínculos entre el seguimiento y la evaluación de las escuelas amigas de la infancia, e integrar los datos sobre escuelas, desarrollo en la primera infancia, y centros de educación estructurados.	Podría ser necesario reforzar la capacidad. Participación de los niveles de autoridad gubernamental estatales, distritales y locales. Enfoque: análisis de políticas y datos por sector.
Otros ministerios, como el de abastecimiento de agua, medio ambiente, salud, asuntos de la mujer, bienestar social y finanzas.	Asesor, por medio de comités intersectoriales.	Garantizar que la salud, el agua, el saneamiento, la energía y el género reciban su debida importancia, y proporcionar un conjunto mínimo para reducir los riesgos y facilitar la adaptación al cambio climático.	Otros ministerios pueden prestar asistencia en el diseño y supervisión general del proceso de seguimiento y evaluación a diferentes niveles dentro del sistema y en el proceso real de seguimiento y evaluación a nivel de la autoridad del gobierno local.
Instituciones académicas, instituciones de capacitación de maestros y organismos de consultoría.	Apoyo técnico para garantizar la calidad del seguimiento y la evaluación, y la investigación	Asegurar la calidad y los vínculos entre el seguimiento y la evaluación y la capacitación de maestros y funcionarios gubernamentales.	Los sistemas estructurados, como las universidades locales y los colegios de capacitación de maestros, deben participar en la medida de lo posible.
Principales asociados internacionales para el desarrollo de la educación.	Pueden estar representados en un comité directivo general o estar de acuerdo sobre indicadores y sistemas de presentación de informes clave.	Garantizar un consenso en torno al diseño y enfoque general del seguimiento y evaluación, especialmente para los indicadores clave seleccionadas.	UNICEF puede coordinar o no la tarea. Vinculación con el sistema general de información sobre la gestión de la educación y garantía de calidad. Los asociados en el desarrollo basados en el terreno pueden participar directamente a diferentes niveles.
Organizaciones no gubernamentales internacionales (ONG), ONG nacionales importantes con redes sobre el terreno, ONG locales y organizaciones basadas en la comunidad, el sector privado.	Pueden estar representadas en un comité directivo general o estar de acuerdo sobre indicadores y sistemas de presentación de informes clave.	Garantizar un consenso en torno a criterios e indicadores clave.	Incorporación de todos los niveles, incluidas las ONG internacionales y las ONG nacionales importantes, garantizar vínculos con las ONG basadas en el terreno y las organizaciones basadas en la comunidad, y apoyar la promoción.
Funcionarios locales de gobierno.	Supervisión de las escuelas según los principios acordados de escuelas amigas de la infancia, incluida la utilización eficiente de la financiación.	Garantizar la recopilación eficaz de información y de análisis a este nivel.	Algunas autoridades de gobierno local tienen sistemas de inspección o supervisión, así como sistemas de información de la gestión de la educación.

Organizaciones religiosas.	Consultiva o de seguimiento y promoción, tienen que compartir los principios de escuelas amigas de la infancia, que a su vez deben reflejar sus creencias.	Garantizar que los niños comprendan y acepten una ética y unos valores comunes y demuestren respeto mutuo por otros estudiantes y su comunidad de acuerdo a las normas y costumbres locales.	Contar con la participación de estos organismos es fundamental en países donde su apoyo se necesita para lograr la Educación para Todos, como por ejemplo clérigos musulmanes en el Pakistán y en el norte de Nigeria.
Dirigentes tradicionales.	Consultiva o de seguimiento y promoción, tienen que compartir los principios de escuelas amigas de la infancia, que a su vez deben reflejar sus creencias.	Garantizar un ajuste cultural entre la escuela, la comunidad y el entorno local.	Los dirigentes tradicionales pueden tener la misma influencia en algunos sistemas que el gobierno, y pueden ser agentes fundamentales en el logro de la Educación para Todos.
Comunidades y progenitores.	Participantes activos en el seguimiento y evaluación de la escuela a escala comunitaria y escolar.	Garantizar transparencia, rendición de cuentas, sentimiento de propiedad y sostenibilidad.	Participación en comités de poblado o comunidad y de la escuela. Pueden incluir asociaciones de progenitores y maestros y Clubes de Madres.
Jefes de departamento, maestros, instructores de educación estructurada, cuidadores.	Mantener los registros del aula y de la escuela o centro sobre educación, salud, edad y otros indicadores.	Garantizar una recopilación eficaz de la información y su utilización a nivel escolar.	Los sistemas eficaces de información sobre la gestión de la educación dependen de un mecanismo adecuado de recopilación de información a nivel de la escuela o centro, así como de una planificación escolar satisfactoria.
Alumnos.	Consultivo y de seguimiento, incluida la planificación sobre los niños que no van a la escuela, y aportes en los criterios de seguimiento y evaluación.	Asegurar que los alumnos generen criterios de escuelas amigas de la infancia.	Los alumnos pueden participar en los comités escolares o en estructuras paralelas y en clubes donde el seguimiento y la evaluación forman parte de la función.

8.9 OTRAS CUESTIONES SOBRE EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN DE LOS MODELOS DE ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

En general, el seguimiento y la evaluación abarcan una amplia gama de cuestiones; los modelos de escuelas amigas de la infancia generan incluso más. El hincapié en los ejercicios de seguimiento y evaluación no sólo sirve para proporcionar pruebas dirigidas a los encargados de tomar decisiones, sino también para ayudar a las escuelas y a los profesionales reflexivos a mejorar, y para beneficiar a los alumnos. Además, el seguimiento y la evaluación deben formar parte integral de cualquier

programa de escuelas amigas de la infancia desde el principio, en lugar de incorporarlos posteriormente. Para integrar las escuelas amigas de la infancia en la corriente principal, el seguimiento y la evaluación deben estar plenamente incorporados a los procesos existentes del sistema educativo, en lugar de que se les considere como un ejercicio separado o esporádico que no pertenece al resto del sistema. La rapidez es también importante. El seguimiento debe comenzar temprano y hay que incluirlo

estratégica y plenamente en todas las etapas del ciclo del programa. El examen de éstas y otras cuestiones importantes es una parte esencial del fomento de la capacidad de las escuelas amigas de la infancia.

8.9.1 ¿Cómo es posible incorporar el seguimiento y la evaluación en el diseño general del proyecto?

Los procedimientos de seguimiento y evaluación deben estar claramente delineados en el diseño general del proyecto, el Plan del Sector Educativo (si la escuela amiga de la infancia está integrada en el plan) y a los distintos niveles que son objeto de seguimiento y evaluación: la escuela, la comunidad, y los gobiernos locales y nacionales. Es preciso utilizar un enfoque de marco lógico, o una adaptación, que vincule claramente los objetivos, los indicadores clave y los medios de verificación (el cómo) y defina la función de cada uno de los asociados. Esto evita la duplicación y garantiza que las escuelas amigas de la infancia se adapten a las políticas y a las estructuras generales de planificación del gobierno.

8.9.2 ¿Cuándo se debe llevar a cabo el seguimiento y la evaluación?

El seguimiento debe ser un proceso en marcha y contar con la participación de todas las partes interesadas. Las evaluaciones deben llevarse a cabo siguiendo ciclos acordados, tanto de los sistemas gubernamentales generales (por ejemplo, censos anuales o visitas bianuales de las juntas de inspección) como de los proyectos de memorándums de entendimiento acordados cuando las escuelas amigas de la infancia reciben el apoyo de proyectos específicos.

Es preciso conceder un tiempo razonable entre la aplicación y el examen en el caso de las evaluaciones sobre repercusiones que examinan los cambios debidos a las

escuelas amigas de la infancia. Puede que las intervenciones y los procesos no produzcan efectos inmediatamente. Por ejemplo, debe pasar un tiempo antes de que la capacitación de los maestros influya en su conducta, y esto a su vez significa que no habrá consecuencias inmediatas sobre los resultados en materia de aprendizaje. Normalmente es aconsejable que pase un periodo de por lo menos dos años entre los estudios de referencia y el impacto de dichos estudios. Sin embargo, la base de referencia principal puede complementarse por medio de bases de referencia de evaluación rápida a escala de la escuela individual, asegurando por tanto que cada una de las escuelas tenga su propia base de referencias que apoye la preparación del plan de desarrollo escolar.

El seguimiento se produce a diferentes niveles, desde el plano general (utilización de las metas de Educación para Todos) hasta los planos estatal y de otros niveles de gobierno, la comunidad, la escuela, el aula y el niño individual. Es preciso considerar la calidad del mantenimiento de archivos de la escuela como un elemento esencial del entorno de aprendizaje amigo de la infancia. Es indispensable organizar comités inclusivos de gestión de la escuela para garantizar la participación de la comunidad en las actividades de planificación y seguimiento de la escuela.

8.9.3 ¿Por qué las bases de referencia son importantes, y qué deben medir?

Uno de los problemas para convencer a los asociados en el desarrollo y a los gobiernos de las ventajas del concepto de las escuelas amigas de la infancia ha sido la ausencia de una base de referencia y de datos sobre las repercusiones que demuestran la eficacia de las actividades y los aportes de estas escuelas sobre los procesos y resultados en el aprendizaje. Los gobiernos pueden proporcionar datos de referencia por medio de instrumentos como el sistema de información sobre la gestión de la educación, encuestas nacionales

En Kenya, las escuelas reciben cheques directamente del Gobierno para libros de texto, y los comités de gestión de los libros de texto de la escuela gestionan y supervisan las adquisiciones y la utilización.

(incluidos los análisis del sector educativo), informes de inspección y documentos como presupuestos y contabilidad de gastos a nivel gubernamental. Es preciso suplementar estos datos con datos más específicos sobre indicadores clave de las escuelas amigas de la infancia relacionados con los procesos, las relaciones y los resultados. Un resultado fundamental que es preciso medir es la repercusión de la escuela sobre las competencias y aptitudes de los estudiantes, incluidas la escritura y la lectura, la aritmética y las aptitudes para la vida cotidiana. Es posible utilizar instrumentos generales, como los que se incluyen en las encuestas sobre Supervisión del Rendimiento en el Aprendizaje.

Un elemento importante en las escuelas amigas de la infancia es la participación de los alumnos en el aula (algo que se mide por medio de un análisis de la interacción en el aula) y en la toma de decisiones. También es preciso medir las repercusiones de las escuelas amigas de la infancia sobre las actitudes y los comportamientos de los alumnos, de sus familias y de las comunidades con respecto a cuestiones como la salud, el saneamiento y el género. Esto requiere estudios dentro de la escuela y de la comunidad que midan la influencia de las escuelas amigas de la infancia a la hora de asegurar que los mensajes se transmitan de niño a niño y del niño a la familia y a la comunidad.

8.9.4 Habilitar a las comunidades y a otras partes interesadas

En las escuelas amigas de la infancia, el seguimiento y la evaluación basados en

la comunidad forma una parte integral del proceso. Por tanto, fortalecer la capacidad de la comunidad para participar en el proceso es esencial. Para lograrlo, es posible vincular la capacitación con un desarrollo más amplio de las aptitudes por medio de enfoques de evaluación participativos. Utilizando métodos probados, como Reflejar, que combina un análisis de las necesidades con el desarrollo de la alfabetización, se puede mejorar la capacidad de la comunidad para realizar la labor de seguimiento y evaluación. Las comunidades se convierten entonces en asociados en la recopilación, análisis y utilización de los datos, que sirven de base a los planes de desarrollo de la escuela.

Kenya, Nigeria, Sudáfrica y Uganda han incorporado instrumentos estandarizados de la Supervisión del Rendimiento en el Aprendizaje en sus bases de referencia.

Es necesario presentar la evaluación y el seguimiento a las comunidades de una manera comprensible, para que participen significativamente en el proceso. El desarrollo de la capacidad es fundamental también para los maestros, los directores de escuela y los funcionarios gubernamentales. En el caso de los maestros y otros profesionales, la capacitación en procedimientos de investigación es esencial para que se desarrollen como profesionales que reflexionan y se adaptan a las necesidades de sus estudiantes. De igual modo, los niños pueden mantener diarios introspectivos y recibir capacitación en métodos de investigación básica. El Movimiento de Educación de las Niñas en Uganda, por ejemplo, proporcionó capacitación para niños de corta edad en aptitudes de investigación básica. En Malawi, Uganda y la República Unida de Tanzania hay ejemplos excelentes de participación de la comunidad en las tareas de seguimiento y evaluación. En estos países, la participación de la comunidad fue fundamental para la recopilación de datos

sobre cuestiones de la primera infancia y para localizar a los huérfanos en la comunidad.

8.9.5 Medir las repercusiones del sistema educativo en su conjunto

Es preciso medir las repercusiones que tienen la reproducción y la integración de las iniciativas amigas de la infancia en los sistemas gubernamentales. Los datos se pueden utilizar para ayudar a los gobiernos a reconocer los méritos de la integración de las escuelas amigas de la infancia en la corriente principal de elaboración de políticas y de planificación.

Si se certifica a una escuela como amiga de la infancia sobre la base de que la escuela ha logrado determinadas cotas de referencia, se reforzará la motivación para mejorar. A un nivel más local, es preciso medir la influencia que ejercen las escuelas amigas de la infancia sobre las escuelas

vecinas cuando se emplea el modelo de grupo temático. También es posible medir las repercusiones de la escuela sobre la educación en el ámbito de la autoridad local de gobierno. Además, es preciso realizar un seguimiento de los progresos hacia las necesidades en materia de sostenibilidad. UNICEF debe disponer de estrategias de eliminación gradual del apoyo a todas las escuelas que patrocina cuando sea posible sostener a mediano y largo plazo los entornos de aprendizaje amigos de la infancia, una vez que finalice el apoyo externo.

Los datos recopilados sobre las escuelas deben incluirse en una base de datos generales como DevInfo, que abarca una amplia gama de indicadores sobre el desarrollo. De esta manera, es posible establecer conexiones entre la información generada por el sector educativo y los datos de otros sectores. Esto resulta fundamental para medir los progresos hacia los ODM relacionados con la educación.

8.10 EL CAMINO HACIA ADELANTE

Un seguimiento y evaluación eficaces son necesarios para mejorar las escuelas y lograr que sean más amigas de la infancia. Se necesitan pruebas tangibles que demuestren que las escuelas ofrecerán a todos los niños una educación de calidad, y que los estudiantes obtendrán conocimientos y competencias pertinentes que les permitan ejercer todos sus derechos en la sociedad. Incorporar a los principales asociados a nivel nacional y de distrito contribuye a fomentar el consenso. La participación de la escuela y de la comunidad en el proceso aumenta la transparencia, la rendición de cuentas y el sentimiento de propiedad que sobre la escuela tiene la comunidad. Además, las evaluaciones deben ir más allá de la escuela para detectar obstáculos a la matriculación y a la asistencia, como por ejemplo los efectos de la pobreza, de la discriminación o del VIH y el SIDA.

El proceso de seguimiento y evaluación tiene que ser riguroso y generar confianza

para producir datos fiables que puedan ser accesibles por medio de una firme gestión de la base de datos. Muchas veces se recopilan datos que no se difunden ni utilizan eficazmente. Es preciso incluir el seguimiento de los progresos y la evaluación de los procesos a medida que las escuelas evolucionen y pasen de utilizar principios de escuelas amigas de la infancia a determinar estrategias dinámicas que conduzcan sistemáticamente a la mejora de la escuela amiga de la infancia.

En última instancia, sin embargo, hay dos cuestiones que atañen a las escuelas amigas de la infancia en relación a su contribución a una educación de calidad basada en los derechos para todos: ¿Cuán eficaces son las escuelas amigas de la infancia? y ¿cuánto cuestan? Estos son los desafíos que deben asumir los responsables del seguimiento y evaluación de las escuelas amigas de la infancia.



ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 9

Integrar los conceptos relativos a las escuelas amigas de la infancia

ÍNDICE

CAPÍTULO 9

Integrar los conceptos relativos a las escuelas amigas de la infancia

9.1 Comprender la integración

9.1.1 Ampliación de la escala

9.1.2 Integración

9.2 La simulación de modelos y la integración

CAPÍTULO 9

INTEGRAR LOS CONCEPTOS RELATIVOS A LAS ESCUELAS AMIGAS DE LA INFANCIA

9.1 COMPRENDER LA INTEGRACIÓN

Una vez que el modelo de escuelas amigas de la infancia se aplica con éxito en varias escuelas de un país, la siguiente etapa es trabajar con el gobierno para aplicar el modelo en el resto de las escuelas siguiendo un calendario acordado. Hay dos modalidades para hacerlo, que están relacionadas entre sí: (a) ampliar la escala de la aplicación del modelo de escuelas amigas de la infancia en todo el país, y (b) integrar las escuelas amigas de la infancia en el sistema educativo. Aunque estos dos procesos están firmemente relacionados entre sí, ambos presentan diferencias importantes.

9.1.1 Ampliación de la escala

La ampliación de la escala consiste en una reproducción sistemática y a menudo rápida del modelo de escuelas amigas de la infancia, para que en un período de tiempo se pueda definir a todas las escuelas según este modelo. La ampliación se puede realizar mediante un enfoque “a gran escala”, que consiste en realizar inversiones considerables durante un período corto de tiempo para lograr que todas las escuelas sean amigas de la infancia. Por ejemplo, un proyecto a gran escala para capacitar a todos los maestros y los directores de escuela en los métodos de escuelas amigas de la infancia, combinado con un plan general de construcción y renovación de escuelas y de suministro de materiales pedagógicos, puede utilizarse para incorporar las características de las escuelas amigas de la infancia en todo el país.

Este enfoque “a gran escala” da mejores resultados cuando hay suficientes recursos financieros disponibles y el modelo que se trata de reproducir tiene un alto grado

de certeza, con un conjunto completo de características bien definidas que varían muy poco de un caso a otro. En este escenario, se trata simplemente de construir o renovar escuelas, capacitar a los maestros y suministrar materiales pedagógicos a una escala que abarque todo el país. El criterio en el que se basa este enfoque es que el sistema educativo ha establecido ya escuelas amigas de la infancia de manera que facilita su reproducción a una mayor escala sin complicaciones.

Aunque el enfoque amplio y a corto plazo es definitivo y eficaz, la escasa flexibilidad que ofrece puede tener como consecuencia que se produzcan errores costosos si las características reproducidas no funcionan bien en algunas escuelas o no se adaptan a las condiciones de un distrito concreto. Una forma alternativa de ampliar la escala de las escuelas amigas de la infancia es mediante el proceso de aplicación paulatina: el modelo de escuela amiga de la infancia se reproduce gradualmente de una escuela a otras escuelas donde resulte fácil de gestionar, y posteriormente a otro conjunto de escuelas hasta que abarque todo el país.

El enfoque de aplicación paulatina es más apropiado cuando hay límites a la financiación a corto plazo y existe un cierto grado de incertidumbre sobre cuál es la mejor solución. Esto se aplica especialmente cuando el modelo que se va a reproducir está basado en principios fundamentales o en un conjunto de hipótesis que podrían dar como resultado características y elementos distintos en un contexto específico. A una aplicación satisfactoria en una serie de escuelas de un solo distrito, por ejemplo, puede seguirle una serie de actividades para reproducir el modelo en varias escuelas de otro distrito. La idea es aprender de

la experiencia del primer distrito, utilizando aquello que ha dado buenos resultados y evitando posibles errores, al mismo tiempo que se ponen en marcha variaciones de las características de las escuelas amigas de la infancia de conformidad con las particularidades del nuevo distrito.

Puede que este enfoque heurístico de la ampliación parezca más lento y menos eficaz, pero permite aplicar las experiencias adquiridas y realizar cambios para mejorar el modelo a medida que se aplica gradualmente en un mayor número de escuelas. También evita que se produzcan errores costosos, algo muy importante cuando los recursos son limitados.

9.1.2 Integración

Otro enfoque para lograr que todas las escuelas de un país sean amigas de la infancia es integrar el modelo en la corriente principal. No se trata simplemente de ampliar la escala, aunque ambos métodos estén relacionados. La integración incorpora características fundamentales del modelo en todos los aspectos del sistema educativo, incluidos los procesos y los parámetros que configuran el sistema. Esto significa que la planificación, la ejecución, la financiación, la dotación de personal, la gestión, la supervisión, el seguimiento y la evaluación de la educación en el país estarán intrínsecamente basados en el modelo de escuelas amigas de la infancia.

La integración requiere por tanto un “enfoque basado en los sistemas” en lugar de un “enfoque basado en los proyectos”, que es el que se utiliza normalmente para ampliar la escala. El enfoque basado en los sistemas se realiza generalmente por medio de una simulación de modelos, un ejercicio que

permite establecer una gama de escenarios con variables de escuelas amigas de la infancia para indicar cómo funcionaría el sistema educativo y cuánto costaría que todas las escuelas tuvieran características amigas de la infancia. También facilita el establecimiento de normas nacionales en esferas fundamentales para orientar la práctica y contribuir a calcular el presupuesto necesario para la puesta en marcha del modelo en todo el sistema educativo, siguiendo unos plazos determinados.

La ventaja de la integración es que promueve la sostenibilidad. El modelo se convierte en una parte integral del sistema educativo en lugar de un proyecto que es preciso integrar plenamente en el sistema más tarde, a medida que se arraiga en las escuelas y en los distritos.

UNICEF utiliza una serie de factores para recomendar a los países asociados que elijan el enfoque de integración o el de la ampliación, por medio de una estrategia “a gran escala” o de “aplicación paulatina”:

- El alcance en que los principales elementos de la escuela amiga de la infancia o los modelos de estas escuelas en su totalidad se han incorporado al sistema de educación del país;
- La medida en que el sistema educativo se adapta a la innovación en general;
- La disponibilidad de recursos adecuados y predecibles que las escuelas pueden utilizar de manera flexible para poner en práctica cambios y mejoras;
- Los requisitos que podrían funcionar mejor para que determinados modelos innovadores, como las escuelas amigas de la infancia, se arraiguen en el sistema educativo del país y se conviertan en una parte sostenible del mismo.

9.2 LA SIMULACIÓN DE MODELOS Y LA INTEGRACIÓN

La diferencia más importante entre la integración y la ampliación es que la primera incorpora elementos fundamentales de las escuelas amigas de la infancia en el proceso de planificación de un sistema educativo en su conjunto, y en los planes de inversión. Vale la pena repetir que esto se realiza por lo

general mediante la simulación de modelos. Existen varios tipos de simulación de modelos disponibles para la planificación, y, en general, se utilizan para comprender mejor cómo se comporta un sistema a medida que cambian determinadas variables. Estos modelos se pueden utilizar para ensayar alternativas entre

factores fundamentales a fin de contribuir a establecer las normas nacionales apropiadas y decidir un equilibrio óptimo entre el costo y la calidad de la educación para todos los alumnos.

La simulación de modelos es especialmente útil para comprender las repercusiones de las decisiones de política sobre el rendimiento, el costo y los resultados del sistema. La simulación, junto a los instrumentos para calcular los costos, se pueden utilizar para apoyar a los gobiernos y a los asociados en la integración de las escuelas amigas de la infancia cuando los presupuestos sean limitados y se necesite evaluar las implicaciones en materia de recursos de distintas opciones de política. También es posible proyectar con los gobiernos escenarios alternativos y viables para la aplicación de las escuelas amigas de la infancia, que podrían contribuir a determinar las mejores opciones para un país determinado.

UNICEF promueve la utilización del Modelo de Simulación de las Políticas y las Estrategias Educativas. (Véase el capítulo 7.) Esta herramienta puede utilizar una lista de verificación o directrices generadas por los países como parte del proceso de establecer las normas y estrategias de las escuelas amigas de la infancia. En China, por ejemplo, se ha elaborado una lista de verificación de este tipo en torno a cuatro categorías de principios de escuelas amigas de la infancia, que se utilizan en la tarea de establecer las normas nacionales para este tipo de escuelas. (Véase el recuadro en la página 4.)

Por medio de la simulación de modelos es posible mostrar las repercusiones que tienen las decisiones en la etapa de consulta, cuando las principales partes interesadas utilizan los principios de las escuelas amigas de la infancia para generar las características más deseables de este tipo de escuelas. Esto puede promover un diálogo saludable y generar un enfoque equilibrado entre los ideales de las escuelas amigas de la infancia y las cuestiones prácticas sobre lo que resulta asequible en un periodo dado de tiempo. Una vez que se hayan establecido normas amplias para los elementos de las cuatro categorías, es posible utilizar la simulación de modelos para explorar cuestiones específicas que deberían aplicarse a fin de que todas las escuelas sean amigas de la infancia.

Aunque el Modelo de Simulación de las Políticas y las Estrategias Educativas resulta perfectamente adecuado para integrar las escuelas amigas de la infancia en los sistemas educativos, UNICEF tiene en cuenta la necesidad de cualquier país de utilizar muchos otros modelos en la planificación de la educación. Puede tratarse de modelos recomendados por un donante o de modelos con los que los planificadores del país están ya familiarizados. En estas circunstancias, es importante garantizar que la integración de las escuelas amigas de la infancia no imponga exigencias al requerir cambios importantes en el modelo simulado que se está utilizando. Una manera de evitarlo es proporcionar a los países un conjunto común de modelos que puedan utilizar como instrumentos estandarizados para diferentes objetivos relacionados con la planificación del desarrollo de la educación.

En un esfuerzo por proporcionar a los países modelos apropiados, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), UNICEF y el Banco Mundial han establecido un grupo de trabajo de expertos en la elaboración de modelos educativos a fin de que examinen los modelos actuales y utilicen sus elementos principales para diseñar una serie de modelos interconectados dirigidos a los países. Por medio de este enfoque flexible, se espera que los asociados puedan involucrar mejor a los países para que exploren opciones de políticas, formulen escenarios y proyecten implicaciones en los costos y resultados de las distintas políticas y estrategias, entre ellas la integración de las escuelas amigas de la infancia.

El camino hacia las escuelas amigas de la infancia puede variar, pero el objetivo es el mismo: garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad y aprendan en un entorno amigo de la infancia en el que puedan desarrollar su pleno potencial. Se trata de un elemento fundamental de los ODM relacionados con la educación y de las metas de la Educación para Todos. Por tanto, es importante promover la integración o la ampliación del modelo de escuelas amigas de la infancia como un sistema central para diseñar y poner en práctica una educación de calidad para todos.

CHINA ESTABLECE NORMAS NACIONALES

“Desarrollo generalizado de todos los niños” y el florecimiento del potencial humano creativo

El seguimiento satisfactorio del modelo de escuelas amigas de la infancia en 1.000 escuelas de China sirvió de base para la decisión del Gobierno de utilizar el enfoque de escuelas amigas de la infancia como modelo para mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria en la aplicación de sus nuevas medidas de gestión.

Con el apoyo de UNICEF, el Ministerio de Educación estableció normas nacionales sobre la calidad de las escuelas y el rendimiento de los alumnos a finales de 2006. El marco de normas integraba la Convención sobre los Derechos del Niño, el objetivo del desarrollo del país para la educación básica definido en su “ley de nueve años de educación obligatoria” y las prioridades de cuatro departamentos del Ministerio de Educación. Con el apoyo técnico del Instituto Nacional de China para la investigación sobre la educación y la Universidad Normal de Beijing, el Ministerio de Educación dirigió a 16 grupos técnicos a lo largo de los preparativos. El esfuerzo conjunto de numerosas partes interesadas, con el apoyo técnico de UNICEF, dio como resultado la finalización de las normas en 2008. En ese año se pusieron a prueba en por lo menos 6 provincias y

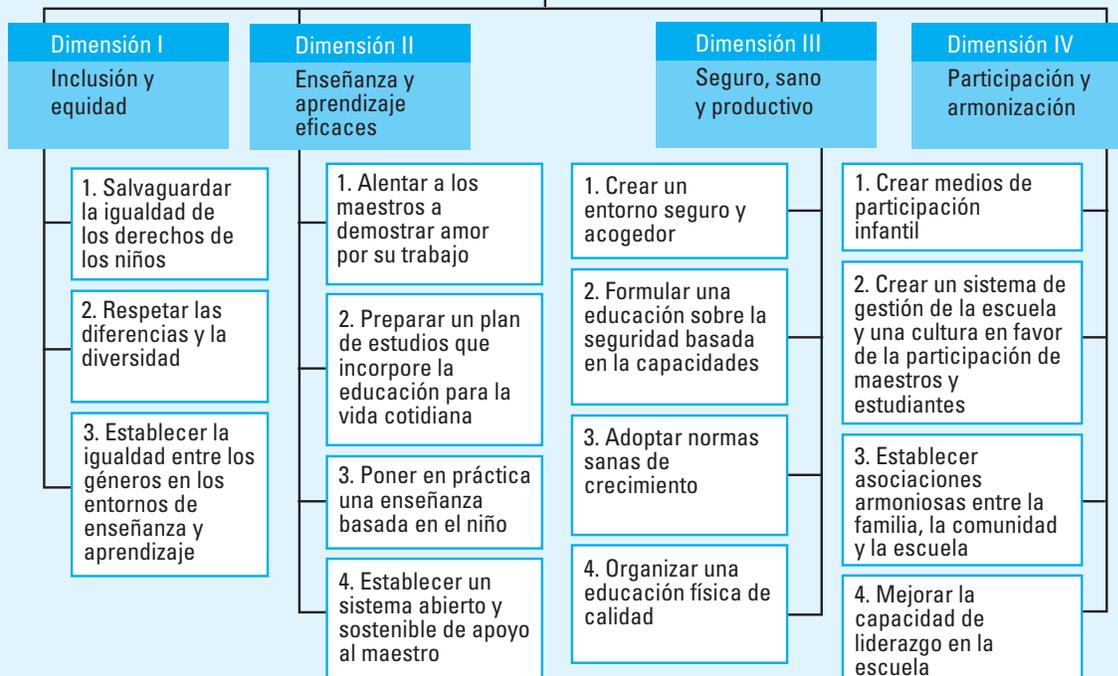
se están promoviendo en más provincias y escuelas desde comienzos de 2009.

La visión, el objetivo y el alcance de las Normas Nacionales de China para las escuelas amigas de la infancia figuran en el primer párrafo del documento final:

“El objetivo ulterior de las escuelas amigas de la infancia en China es el desarrollo generalizado de todos los niños y el florecimiento pleno de los potenciales humanos creativos en cada uno de los alumnos. Los niños en las escuelas amigas de la infancia de China aprenderán a aprender, con la motivación y la capacidad de aprender bien; aprenderán a actuar, mediante el aprendizaje para la resolución de problemas, la aplicación de conocimientos y la adquisición de competencias para la vida práctica y la vida social; aprenderán a ser, desarrollando competencias humanas, respetando a los maestros, a los progenitores, a los compañeros y a otras personas, y adquiriendo personalidades morales y una salud psicológica y física; y aprenderán a vivir juntos, en la búsqueda del aprendizaje mediante la cooperación, preparados para ayudar a otros, y trabajando con otros en un espíritu de equipo. En resumen, es preciso promover que los alumnos de las escuelas amigas de la infancia de China se desarrollen de una manera generalizada, con dimensiones éticas, intelectuales, físicas, estéticas y prácticas.”

UN MARCO DE LAS NORMAS NACIONALES

Visión de escuela amiga de la infancia



**Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF**

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org

FOTOGRAFÍAS DE LA PORTADA:

Portada, de izquierda a derecha:

- © UNICEF/NYHQ2005-1323/Tkhostova
- © UNICEF NYHQ2006-2421/Markisz
- © UNICEF/NYHQ2005-0221/Pietrasik
- © UNICEF/NYHQ2007-1344/Pirozzi

Contraportada, de izquierda a derecha:

- © UNICEF/NYHQ2003-0441/Noorani
- © UNICEF/NYHQ2006-1475/Pirozzi
- © UNICEF/NYHQ2005-1177/LeMoyne
- © UNICEF/2007/Brisebois

Para obtener más información, sírvase dirigirse a:
Sección de Educación
División de Programas, UNICEF

Publicado por UNICEF
División de Comunicaciones
3 United Nations Plaza
Nueva York, NY 10017, EEUU

Sitio Web: www.unicef.org/spanish
Correo electrónico: pubdoc@unicef.org

50 dólares de los EEUU, 38,60 euros
ISBN: 978-92-806-4378-7
No. de venta: S.09.XX.4

