

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Comunicación



**CONECTANDO HORIZONTES:
REDES DE ESTUDIO PARA
MITIGAR LOS IMPACTOS DE LA COVID-19
EN LAS SECUNDARIAS RURALES**

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Comunicación

Alvaro Jose Beltran Urrutia
Código 20090113

Lima – Perú
Abril 2021



**CONECTANDO HORIZONTES:
REDES DE ESTUDIO PARA
MITIGAR LOS IMPACTOS DE LA COVID-19
EN SECUNDARIAS RURALES**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	VIII
ABSTRACT	IX
1. INTRODUCCIÓN	1
2. PRESENTACIÓN	3
2.1 Visión estratégica	7
2.2 Propuesta estratégica	9
2.3 Estratificación de audiencias	11
2.4 Productos	12
2.5 Propuesta creativa	16
2.6 Mensajes clave	20
2.7 Matriz de actividades de comunicación	25
2.8 Material de Comunicación	27
2.8.1 Material referencial del Producto 1	29
2.8.2 Material referencial del Producto 2	32
3. ANTECEDENTES	45
4. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL	50
5. LECCIONES APRENDIDAS	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Todos los anexos se pueden [consultar aquí](#)



RESUMEN

Históricamente, la escuela rural ha estado marcada por la desigualdad, no solo en acceso y calidad en contraste con el espacio urbano, si no también en su pertinencia con relación a la multiculturalidad de los territorios del Perú. Aunque la COVID-19 ha profundizado estos desafíos, también ha abierto oportunidades para reimaginar los modelos y estructuras de gobernanza educativa que se encuentran actualmente vigentes.

Por ello, este trabajo se aproxima a las escuelas rurales como una posibilidad. Reconoce, primero, que nuevas agencias y liderazgos locales han sido despertados por la pandemia; y, segundo, que el sistema educativo sirve un rol clave como nodo multiactor para el desarrollo humano en el territorio. En este contexto, desde las comunicaciones, “Conectando Horizontes” propone un sistema integrado que busca fortalecer los liderazgos locales, particularmente de niños, niñas y adolescentes; accionarlos hacia la recuperación educativa; y movilizar nuevos recursos, capacidades y conocimiento de actores que, a pesar de su vinculación territorial o temática, experimentan desafíos para la articulación.

Palabras clave: Educación rural, educación secundaria, COVID-19, redes educativas rurales, desarrollo humano

ABSTRACT

Historically, rural schools have been shaped by inequality, not just in access and quality in contrast with those in urban settings, but also in their appropriateness in relation to the multiculturalism of Peru's territories. Although COVID-19 has deepened these challenges, it has also opened opportunities to reimagine the models and educational governance structures currently employed.

Hence, this work approaches rural schools as a possibility. It recognizes, first, that new agencies and leaderships have emerged during the pandemic; and second, that the educational system serves a vital role as a multi-stakeholder node for human development in the territory. In this context, from a communications approach, "Connecting Horizons" proposes an integrated system that aims to strengthen local leadership, particularly that of children and adolescents; operate it towards educational recovery; and mobilize new resources, capacities, and knowledge from actors that, although may be linked through their territorial presence or thematic focus, are experiencing challenges for effective articulation.

Keywords: Rural education, secondary education, COVID-19, rural education networks, human development

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 ha reconfigurado las trayectorias de desarrollo alrededor del mundo. Solo en 2020, los impactos de la crisis sanitaria en los sistemas educativos y económicos a nivel global habrían significado un retroceso de hasta seis años en términos de desarrollo humano¹, “un golpe abrupto y sin precedentes” (PNUD, 2020, pág. 6).

No obstante, el impacto no ha sido el mismo en todos los países y comunidades. Se calcula que cuatro quintas partes de las personas que caerán en pobreza a consecuencia de la pandemia se encuentran en países de renta media alta (Banco Mundial, 2020, pág. 147). Este es el caso de la mayoría de Estados en Latinoamérica, “una región de ingreso medio, pero no una sociedad de clase media” (López-Calva, 2020). En estos territorios, ya antes de la crisis sanitaria, la distribución inequitativa en el acceso a la malla de protección social y servicios públicos de calidad, las altas tasas de informalidad laboral y la frágil institucionalidad configuraban una alta vulnerabilidad de los hogares a la recaída en pobreza ante choques externos y disrupciones microeconómicas, como la pérdida del empleo o una enfermedad en la familia, ambos desafíos incrementados durante la pandemia. En este escenario, la crisis sanitaria no solo “afecta en mayor medida a los más vulnerables” (PNUD, 2020), si no que podrían estar ampliando aun más las desigualdades entre países y dentro de ellos.

El Perú no escapa de esa realidad. A pesar de haber transicionado de un país de desarrollo humano medio (0.3657) a alto (0.5858) entre 2003 y 2019, al ajustar los resultados del índice de desarrollo humano (IDH) por desigualdad, se comprobaba un reducción de 17.4% (PNUD, 2019, pág. 41). Esto significa que, aunque las condiciones de vida han mejorado a nivel nacional, los promedios esconden rezagos importantes. Este fenómeno está estrechamente vinculado al territorio. En 2019, “el IDH era claramente más alto en la costa baja e iba reduciéndose conforme ascendían los pisos altitudinales” (PNUD, 2019, pág. 37).

¹ El cálculo del PNUD se basa en el índice de desarrollo humano (IDH), que mide tres componentes: 1) Educación, 2) Expectativa de vida y 3) Ingreso familiar

La pandemia de la COVID-19 ha profundizado esta brecha entre lo urbano-costero y lo rural. En una encuesta telefónica realizada por el Sistema de las Naciones Unidas en el Perú a 1819 hogares entre el 7 y el 19 de septiembre de 2020, se comprobó que, en áreas rurales, 63% de los encuestados que tenían un empleo dependiente antes de la pandemia había dejado de trabajar, y 75% de los hogares que normalmente siembran entre septiembre y diciembre señalaba que no lo haría o reduciría la producción (ONU Perú, 2020, pág. 34). Asimismo, un estudio realizado por el IEP identifica² que, en los primeros dos meses de pandemia, 90% de hogares rurales tuvo que reducir la cantidad o calidad de los alimentos que consumía; y 59% se quedó sin alimentos debido a razones económicas (IEP, 2020, pág. 10).

En este contexto, las comunidades periurbanas y rurales, quienes peor han sentido los impactos, no están siendo espectadoras pasivas de la desgracia. Todo lo contrario, desde estructuras formales e informales de organización, están ideando soluciones que permiten mitigar el súbito impacto de la pandemia en el desarrollo local. Particularmente en el sector educación, la comunidad educativa en su conjunto ha ideado mecanismos para asegurar que desafíos como la baja conectividad no dejen a ningún niño desvinculado.

Este trabajo explora esa resistencia activa y propone un mecanismo de comunicaciones que pueda articular, fortalecer y escalar las buenas prácticas que hoy emergen de manera orgánica. Asimismo, busca cambiar la percepción comunitaria sobre el liderazgo que ejercen niños, niñas y adolescentes, abriendo nuevas oportunidades de participación sostenida en la estructura de gobernanza educativa. La ambición es no solo enfrentar los desafíos del presente, si no aprovechar este escenario de alta visibilidad para proponer cambios estructurales, que reproduzcan nuevos modelos educativos, organizacionales y comunicacionales en el territorio. Un deseo de “ir más allá de la recuperación”.

² El estudio de IEP tiene un margen de error de +/- 2.5%

2. PRESENTACIÓN

2.1 Visión estratégica

Impacto: Las personas graduadas de secundarias rurales de Lalaquiz, Piura, cuentan con las capacidades para integrarse en condición de igualdad al mundo laboral y académico, reconociendo en las potencialidades del territorio oportunidades para proponer soluciones a desafíos individuales y colectivos.

Resultado esperado: Los y las estudiantes de secundarias rurales de Lalaquiz, ejerciendo una participación ciudadana activa, participan y gestionan una red de soporte educativo, completamente integrada a la arquitectura oficial de gobernanza escolar y comunitaria, que les permite mitigar el impacto de la brecha digital y los nuevos desafíos socioeconómicos en el logro de competencias del año escolar 2021.

Objetivos específicos

- Ampliar las oportunidades para la consolidación de aprendizajes de los/as niños/as que experimentan mayores brechas de conectividad o desafíos socioeconómicos;
- Posicionar la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes como un valor agregado para los procesos de desarrollo a nivel territorial;
- Integrar a los diferentes actores territoriales y sectoriales en el desarrollo y transferencia de conocimiento, buenas prácticas e innovación para una gestión educativa local más efectiva.

2.2 Propuesta estratégica: “Conectando horizontes”

“Si la idea de escuela estuviera vinculada a las personas: las comunidades de aprendizaje conformadas por estudiantes, personal académico, padres y otros grupos de interés; en oposición a los edificios, los impactos de la pandemia podrían haber sido distintos” - (Holmes, 2020)

La presente estrategia, llamada “**Conectando Horizontes**”, busca complementar el trabajo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realiza para fortalecer las secundarias rurales, un sector profundamente impactado por la COVID-19. Parte del reconocimiento de que, de manera orgánica y con poco soporte institucional, los diversos actores sociales en el territorio rural han ideado e implementado soluciones a las brechas educativas profundizadas por la pandemia. Esta participación ciudadana, particularmente la de niños, niñas y adolescentes, es un activo que no se está capitalizando de manera adecuada, lo que reduce su alcance, efectividad y oportunidades de escalamiento. Asimismo, advierte la relevancia de los sistemas educativos como nodos de interacción multiactor para el desarrollo humano sostenible, y la urgencia de fortalecer su integración alrededor de visiones y objetivos comunes que incrementen el alcance e impacto de sus acciones.

Por ello, para responder desde las comunicaciones a los tres objetivos específicos planteados en la sección anterior, este trabajo propone tres productos:

Tabla 1: Productos de “Conectando Horizontes”	
Objetivo específico	Producto
Ampliar las oportunidades para la consolidación de aprendizajes de los/as niños/as que experimentan mayores brechas de conectividad o desafíos socioeconómicos	<p>Producto 1: Redes de soporte integradas</p> <p>Establecimiento, expansión y apropiación comunitaria de una red integrada de soporte educativo, que complemente la labor de los mediadores formales del logro de competencias, como docentes o padres, e identifique de manera temprana escenarios de riesgo físico y/o mental que podrían incrementar el riesgo de deserción</p>
Posicionar la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes como un valor agregado para los procesos de desarrollo a nivel territorial	<p>Producto 2: Liderazgo de niños, niñas y adolescentes</p> <p>Posicionamiento entre actores comunitarios de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes como un activo clave para el desarrollo territorial y la respuesta a la pandemia</p>

<p>Integrar a los diferentes actores territoriales y sectoriales en el desarrollo y transferencia de conocimiento, buenas prácticas e innovación para una gestión educativa local más efectiva.</p>	<p>Producto 3: Transformación sistémica</p> <p>Generación de evidencia y posicionamiento de la relevancia y logros de “Conectando Horizontes” entre tomadores de decisión y líderes de diversos sectores, que faciliten su sostenibilidad y escalamiento.</p>
---	--

Los tres productos operan de manera integrada, de tal manera que todos los avances generados en cada uno de ellos contribuya a la sostenibilidad de todo el modelo:



Figura 1: El sistema integrado "Conectando Horizontes"

En el centro de la propuesta de “Conectando Horizontes” se encuentra la aspiración de reimaginar la escuela rural, con énfasis en sus estructuras de gobernanza. Actualmente, estas alejan a los actores locales de los procesos de toma de decisión, particularmente a niños, niñas y adolescentes, lo que contribuye a una baja pertinencia cultural de los contenidos, enfoques y metodologías. A su vez, este escenario desvincula los proyectos de vida de los/as estudiantes de las potencialidades del territorio, privándolo de su aporte al desarrollo humano. Cabe mencionar que, aunque inicialmente las

innovaciones en gobernanza que se plantean en este trabajo buscan responder a los rezagos en el logro de competencias generados por la pandemia, la sostenibilidad de la estructura permitiría abordar otros desafíos en el futuro, como la lucha contra la cultura machista y sus violencias; o una mejor gestión del riesgo de desastres.

La propuesta estratégica de este trabajo incluye componentes de incidencia política, comunicación para el desarrollo y publicidad. Esto se debe a que, para el correcto funcionamiento de la propuesta, no solo basta un cambio de conocimientos, actitudes y perspectivas, si no también el respaldo de una serie de políticas e inversiones adicionales. En ese sentido, es importante mencionar que “Conectando horizontes” construye sobre el modelo de “redes educativas rurales” (ver sección 3.2.1.), que ya cuenta con un marco de política a nivel nacional, aunque con poca implementación en el territorio.

Antes que establecer una estructura paralela al trabajo que el proyecto macro, “Programa Horizontes” (Más detalle en la sección 3.2.5), ya está desplegando, esta estrategia tomará como punto de inicio las dinámicas de cooperación que ya están establecidas con diversas instituciones y grupos de interés. Por ejemplo, Horizontes ya ha generado alianzas con el Ministerio de Educación, las UGEL de cuatro regiones del país y 62 instituciones educativas. Asimismo, UNESCO cuenta con acuerdos de implementación con ONGs locales. Construir sobre lo avanzado permitirá un despliegue más ágil, fundamental para asegurar relevancia en el contexto de pandemia.

Cinco enfoques transversales informarán la estrategia de comunicaciones:

- Enfoque de desarrollo humano: Las acciones de esta estrategia reconocen al ser humano como el sujeto principal del desarrollo y, en paralelo, ven en su agencia el principal motor de las transformaciones en el territorio (PNUD, 2019, pág. 25). Por ello, potencia sus capacidades para “ser y hacer”, en aras de ampliar sus libertades (Sen, 1999) de manera sostenida.
- Enfoque de derechos humanos: La estrategia identifica las desigualdades que subyacen en los desafíos de desarrollo y las enfrenta de manera afirmativa para asegurar que ningún grupo se quede atrás (UNSDG, 2021)

- Enfoque territorial: Reconoce el territorio como “un espacio socialmente construido” y promueve un desarrollo que “reconoce la diversidad sectorial” de las potencialidades. Asimismo, hace énfasis en la necesidad de construir “estrategias y programas (...) desde abajo”, promoviendo la construcción desde los “actores territoriales” (Fernández L, Fernández, & Soloaga, 2019, pág. 10)
- Enfoque de igualdad de género: Reconoce que existen “implicancias diferenciadas para hombres y mujeres” en las acciones a implementar, y aborda esos desafíos de manera afirmativa. (ONU Mujeres, 2020, pág. 5). El enfoque también contempla los desafíos específicos de la población LGBTI+, particularmente en contextos de elevada exclusión o discriminación (UNHCR, 2016, pág. 20)
- Enfoque intercultural: “Está orientado al reconocimiento de la coexistencia de diversidades culturales en las sociedades actuales, las cuales deben convivir con una base de respeto hacia sus diferentes cosmovisiones, derechos humanos y derechos colectivos” (UNFPA, ONU Mujeres, UNICEF, PNUD, 2012, pág. 24)

La implementación piloto se realizará en el distrito de Lalaquiz, provincia de Huancabamba, región Piura. En esta región, UNESCO trabaja con el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) como socio en la implementación, por lo que su equipo sería el principal articulador de este trabajo a nivel territorial, mientras UNESCO asumiría las labores de incidencia con actores de nivel nacional. El piloto tendrá una duración aproximada de siete meses, dos destinados a la preparación de material, formación de mediadores y el establecimiento de nuevas alianzas, y seis dedicados a brindar soporte educativo durante segundo semestre del año escolar. Asimismo, se usarán los resultados del primer semestre como línea de base, intentando enlazar indicadores con la matriz oficial de reporte de la escuela al MINEDU, para aligerar la carga en el proceso de monitoreo y evaluación.

2.3 Estratificación de audiencias

“Conectando Horizontes” plantea tres grupos de audiencias, pero enfatiza que el foco de la transformación programática serán siempre los sujetos de derechos, es decir, los niños, niñas y adolescentes. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de ellas (Se profundiza más en la sección 3.3):

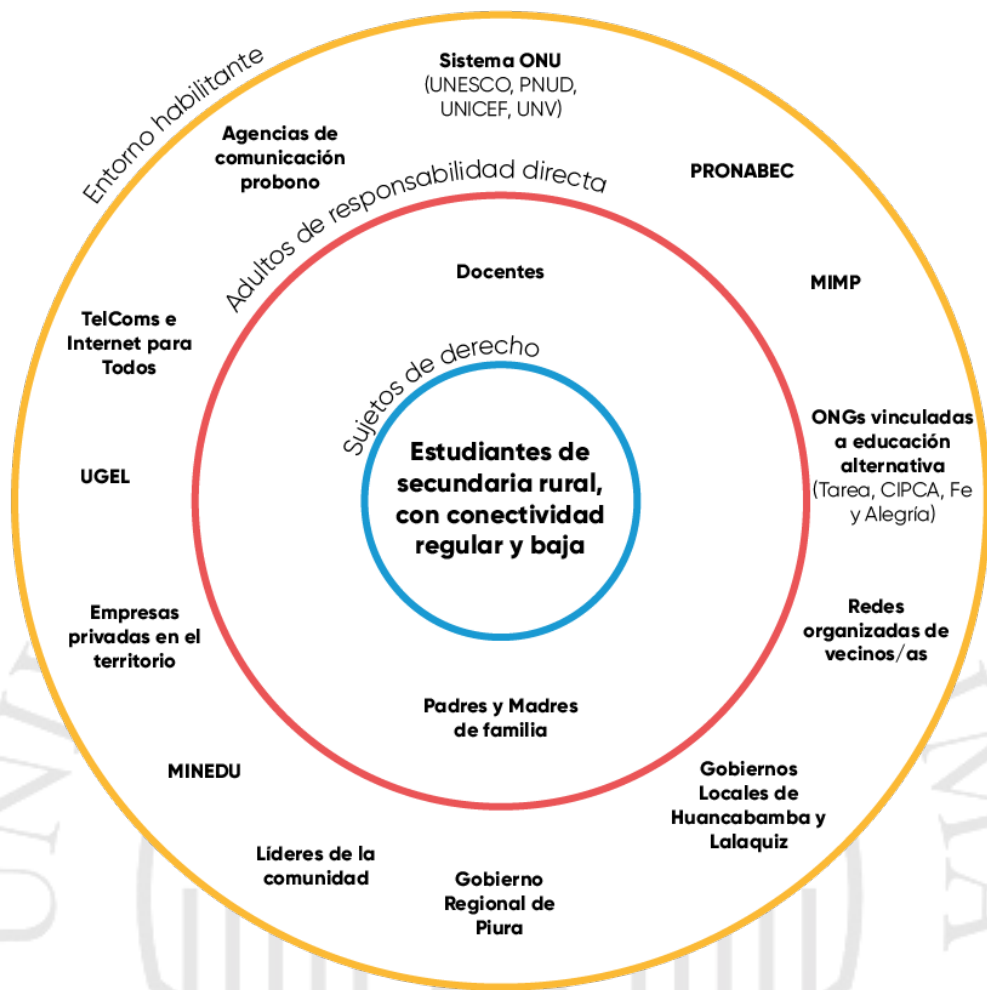


Figura 2: Estratificación de audiencias

Público primario: Sujetos de derecho

Son estudiantes del nivel secundario de la escuela Augusto Salazar Bondy, una de las dos escuelas ubicadas en el distrito de Lalaquiz, la cual ya trabaja con el Programa Horizontes. En 2021, 108 alumnos/as han sido matriculados/as. Ellos y ellas serán los principales sujetos del proceso de desarrollo que busca impulsar “Conectando Horizontes” y, en paralelo, la fuerza dinamizadora en el corazón de la red integrada de soporte educativo.

Público secundario: Mediadores del logro de competencias

Se identifican tres grupos poblacionales con responsabilidades diferenciadas en el proceso: 1) Las madres y padres de familia, que son los principales responsables del

soporte socioemocional y quienes pueden condicionar las acciones de liderazgo de sus hijos e hijas, al agregar nuevas presiones en el uso del tiempo (labores productivas o de cuidado); 2) los/as docentes, que son los principales mediadores del logro de competencias educativas, pero enfrentan una serie de nuevos desafíos en tiempos de pandemia, incluidos niveles de agobio y ansiedad aumentados.

Público terciario: Entorno habilitante

Son líderes comunitarios e instituciones que tiene dos tipos de interacción con el territorio. Primero, se encuentran las estructuras de gobernanza comunitaria e instituciones que tienen responsabilidad directa sobre el manejo de la pandemia. Segundo, organizaciones públicas y privadas que, aunque no son responsables directas, pueden tener una vinculación territorial o temática con el sistema educativo de La Libertad o, a más grandes rasgos, la región Piura.

2.4 Productos

Producto 1: Establecimiento, expansión y apropiación comunitaria de una red integrada de soporte educativo, que complemente la labor de los mediadores formales del logro de competencias, como docentes o padres, e identifique de manera temprana escenarios de riesgo físico y/o mental que podrían incrementar el riesgo de deserción

Se utilizarán acciones de incidencia política y publicidad para posicionar el valor agregado y fortalecer el modelo de “red educativa rural”, de tal manera que sirva como una herramienta que articule y brinde soporte a las diversas agencias comunitarias en respuesta a los impactos de la pandemia en el sector educativo. Al igual que en el documento de política que aprueba este mecanismo, se propone el establecimiento de un Comité Directivo compuesto por el Gobierno Local, el Director de la Escuela, padres de familia, alumnos, UNESCO y CIPCA

Se incluyen dos innovaciones: 1) **Una mayor agencia de niños, niñas y adolescentes:** A través de un modelo de mentoría entre “hermanos/as mayores” y “hermanos/as menores”, el cual conectará a estudiantes de grados superiores que han alcanzado las competencias esperadas con estudiantes menores que están teniendo dificultades para

alcanzarlas; 2) **Un diálogo urbano-rural permanente:** A través de la movilización de voluntariado corporativo, profesionales de empresas y universidades aliadas quienes brindarán soporte socioemocional y formación en liderazgo a los hermanos/as mayores.

Cada actor tendrá un rol diferenciado dentro del proceso:

- **Comité Directivo:** Tiene la dirección ejecutiva de la red, asegurando que cualquier requerimiento administrativo o comunicacional sea cumplido para el correcto funcionamiento de la iniciativa. Es el núcleo principal de aprendizaje continuo, integrando *insights* recogidos de los otros actores y adaptando de manera permanente la metodología para fortalecerla. Esta unidad diseñará protocolos de respuesta ante escenarios de riesgo físico o mental, de tal manera que el niño/a afectado pueda recibir los servicios de protección correspondientes. Este equipo también tendrá responsabilidad en la incidencia con otros actores para lograr la sostenibilidad y escalamiento.
- **Mentores / Voluntariado corporativo:** Proveen asistencia socioemocional y formación en liderazgo a los/as hermanos/as mayores. Ayudan a complementar los conocimientos del hermano/a mayor sobre el tema elegido, ampliando aun más sus capacidades. Cada mentor/a acompaña a un solo hermano/a mayor. El compromiso es de un mínimo de 4 horas al mes, durante todo el semestre de implementación (24 horas total).
- **Hermanos/as mayores:** Proveen un soporte complementario para mediar el logro de competencias. Son elegidos/as debido a sus buenos resultados en la temática escogida el año anterior. Es parte de su rol establecer una relación interpersonal positiva con el hermano/a menor. En caso de identificar señales de alerta sobre riesgo físico o mental, lo comunicarán de manera segura a su mentor/a. Cada hermano/a mayor trabajará con dos hermanos/as menores. El compromiso es de un mínimo de 2 horas a la semana con cada hermano/a menor, durante todo el semestre de implementación (54 horas total).
- **Hermanos/as menores:** Alumnos de un grado menor que están teniendo dificultades para el logro de competencias. Reciben el soporte educativo de manera gratuita.

Este producto reconoce y fortalece una dinámica que, de manera orgánica, ya se está dando entre pares en Lalaquiz. No obstante, complementa los esfuerzos individuales con una estructura de soporte sostenido. Asimismo, se ha diseñado un paquete de

beneficios para los niños, niñas y adolescentes participantes, entre los que se incluyen: 1) Puntos adicionales en la calificación de tutoría; 2) registro de horas oficiales de voluntariado; 3) acceso a nuevas oportunidades de formación; y 4) Diálogo constante con profesionales de otros territorios.

Las actividades de comunicación vinculadas a este producto siguen el modelo de “mapa de ruta de usuario”, de tal manera que plantean productos diferenciados para 5 etapas: 1) Curiosidad, 2) Conocimiento, 3) Inscripción y formación; 4) Acción y 5) Reconocimiento. (Esto se verá en la sección 2.8).

Para asegurar los enfoques transversales señalados en la propuesta estratégica, la formación de voluntarios/as corporativos y hermanos/as mayores se realizará en alianza con el Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas y UNICEF. La movilización de empresas se realizaría en alianza con el programa “Empresas que Inspiran” del PNUD.

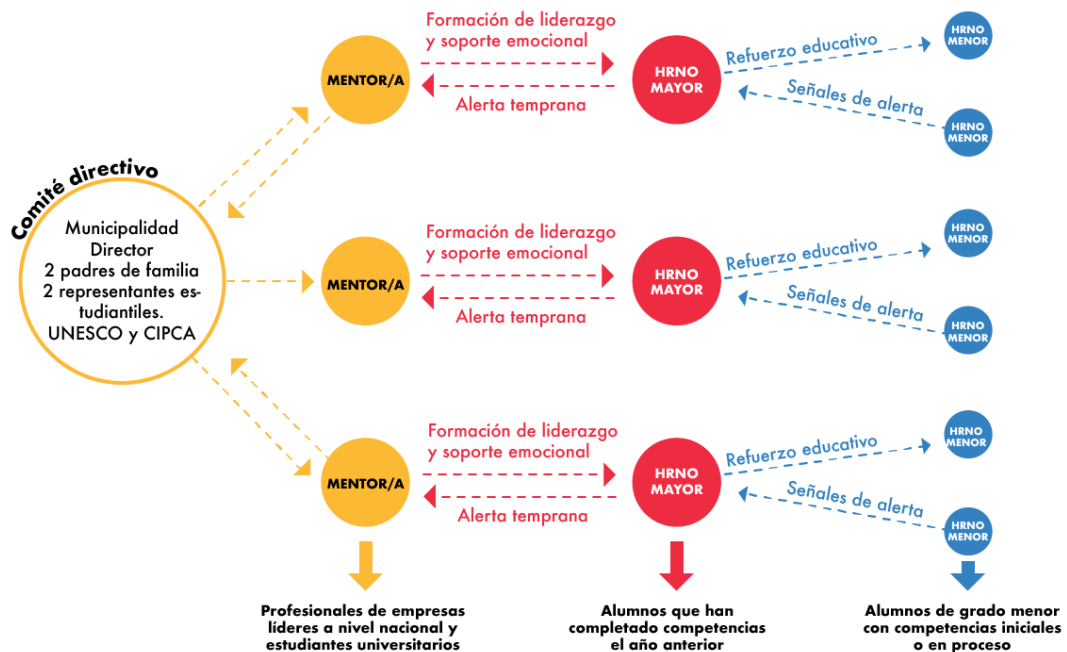


Figura 3: Red integrada de aprendizaje

Producto 2: Posicionamiento entre actores comunitarios de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes como un activo clave para el desarrollo territorial y la respuesta a la pandemia

Como se identifica en la sección 3.4, existe una ausencia del reconocimiento del valor de la participación de niños, niñas y adolescentes en los procesos de gobernanza educativa, lo que ha hecho que expresiones orgánicas de liderazgo, como el soporte educativo a compañeros que experimentan rezagos, no sean reconocidos como tal, ni siquiera por los propio menores de edad.

Este producto utiliza técnicas de comunicación para el desarrollo para generar diálogos intergeneracionales que ayuden a reconocer los diversos impactos del liderazgo infantil y adolescente en el desarrollo integral, no solo de los menores de edad, si no también de la comunidad en su conjunto.

Tomando en consideración las brechas de conectividad, el Producto 2 guarda cuidado de generar paquetes de comunicación digitales y análogos, de tal manera que el territorio en su conjunto se beneficie de esta transformación cultural.

Producto 3: Generación de evidencia y posicionamiento de la relevancia y logros de “Conectando Horizontes” entre tomadores de decisión y líderes de diversos sectores, que faciliten su sostenibilidad y escalamiento.

Se incluyen dentro de este producto todas las acciones de comunicación vinculadas a la generación de alianzas, la gestión de conocimientos, la movilización de recursos y la incidencia política. Todas estas serán necesarias para asegurar la sostenibilidad y escalamiento de la iniciativa. Se incluye también en este componente la movilización de voluntariado corporativo que dinamiza el producto 1.

2.5 Propuesta creativa

Tomando en consideración que el público principal de “Conectando horizontes” es menor de edad, se ha optado por una propuesta altamente visual y con un componente de *storytelling* amplio, utilizando como insumo principal los testimonios reales de

adolescentes y jóvenes que puedan generar empatía con la población de Lalaquiz. Como se explora en la sección 3.4, las acciones de comunicación tendrán una “función espejo”, reflejando de manera constante las expresiones, vivencias y visiones de futuro que tienen niños, niñas y adolescentes a nivel local.



Figura 4: Logo "Conectando Horizontes"

Tres ideas principales permean toda propuesta creativa:

- Liderazgo: la capacidad individual de transformar el entorno
- Resiliencia: la capacidad de resistir ante una presión adversa
- Comunidad: vinculación del proyecto de vida con el colectivo y el territorio

Tanto el logo como el nombre de la iniciativa responden a la articulación de estas tres ideas y, como quedó registrado en el proceso de validación, que consistió en dos grupos focales con alumnos de grados de secundaria de la escuela Salazar Bondy, comunica una narrativa de soporte mutuo ante la adversidad. Los/as participantes de los grupos focales también identificaron el liderazgo de la figura roja, vinculándola a la figura del “hermano mayor llevando a sus hermanos menores”, en palabras de Frank Córdoba, estudiante del 4to año de secundaria.

Los colores, que fueron elegidos inicialmente para conectar visualmente con la iniciativa marco, “Programa Horizontes”, resonaron positivamente en ambos grupos,

por lo que se tomó la decisión de jugar con colores vibrantes en todas las piezas de comunicación.

2.6 Mensajes clave

Cada una de las ideas principales presentadas en la sección anterior se traduce en mensajes clave, diferenciados según la audiencia a la cual se busca llegar. El siguiente cuadro refleja una primera aproximación, sujeta a adaptaciones y mejoras en el proceso de despliegue:

Tabla 2: Mensajes clave			
Actor / Mensaje	Liderazgo	Comunidad	Agencia
Alumnos de nivel secundario	Ninguna pandemia me va a robar mi futuro	Aprendamos juntos, crezcamos en comunidad	Vamos a hacer de esta crisis, una oportunidad
Padres de familia	Las grandes ideas también vienen de líderes pequeños	Aprendamos juntos, crezcamos en comunidad	Vamos a hacer de esta crisis, una oportunidad
Cuerpo académico	Las grandes ideas también vienen de líderes pequeños	Aprendamos juntos, crezcamos en comunidad	Vamos a hacer de esta crisis, una oportunidad
Instituciones de responsabilidad directa y líderes comunitarios	Las soluciones a los grandes desafíos están viniendo de lugares inesperados	Tenemos la oportunidad para reimaginar el territorio	Podemos ir más allá de la recuperación
Potenciales aliados (Sector privado, Sistema ONU, ONGs, etc.)	La crisis es grande, pero la fuerza de las comunidades lo es aún más	Se está gestando una red nacional para innovar en educación territorial	Tenemos una oportunidad clave de diálogo con los actores nacionales

Ambos grupos focales con alumnos validaron los mensajes dirigidos a su grupo etáneo. Los mensajes destinados a aliados corporativos son el producto de ajustes realizados luego de un grupo focal con cuatro líderes empresariales y la líder de alianzas del

Sistema ONU en el Perú, en el que el consenso fue reenfocar desde una perspectiva más positiva. En palabras de Mariana Iturrizaga, Subgerente de Sostenibilidad en Credicorp: “No te enfoques en el problema, si no en la solución”. Los mensajes destinados al cuerpo académico y al Gobierno Nacional han sido producidos tomando en consideración cuatro entrevistas realizadas al inicio de este trabajo.

2.7. Matriz de actividades de comunicación

Una versión extendida de este cuadro, que incluye una visión integral de resultado esperado, productos, actividades, subactividades, vinculación con audiencias, indicadores y cronograma puede verse a través de este enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1iHz7-8nDeAGZj39yV0Z3O5DAIvXpvV7x/view?usp=sharing>

Para una lectura efectiva de esta sección, es importante mencionar que los indicadores miden el aporte combinado de todas las acciones de cada producto, en seguimiento de la metodología de gestión basada en resultados.

Producto 1: Redes de soporte integradas

Como se mencionó en secciones anteriores, el Producto 1 está centrado en la consolidación de la red integrada de aprendizaje. Las actividades 1.1 y 1.2 corresponden a acciones de incidencia política, para asegurar un amplio soporte institucional para el correcto desenvolvimiento de la iniciativa; mientras que las actividades 1.3 – 1.7 son de corte publicitario, con el objetivo de promocionar la existencia, beneficios y resultados de la red integrada. Este segundo grupo de actividades responde al modelo de “ruta de usuario”, ampliamente utilizado en el campo del diseño centrado en el usuario. A través de este enfoque, se busca acompañar a niños, niñas y adolescentes a través de cinco etapas: 1) Curiosidad, 2) Conocimiento, 3) Inscripción y formación; 4) Acción y 5) Reconocimiento.

Tabla 3: Acciones del Producto 1

Indicadores y metas	Actividad	Descripción
<p>% promedio de incremento en el logro de competencias logradas por los alumnos de todos los grados de secundaria en el segundo semestre 2021 en contraste con el primero</p> <p>Meta: 20%</p> <p>Verificación: Reporte MINEDU</p>	<p>1.1 Establecer la estructura de gobernanza del programa "Conectando Horizontes"</p>	<p>Reuniones con autoridades locales, regionales y educativas que ya guardan relación con el Programa Horizontes en Piura y agencias ONU que brindarán soporte con metodologías o programas adicionales (formación de voluntarios, movilización de voluntarios corporativos, enfoque de trabajo con NNAs)</p>
<p>% de hermanos/as mayores que reportan realizar al menos un 80% de sesiones de asistencia con sus hermanos/as menores</p> <p>Meta: 50%</p> <p>Verificación: Reporte del Comité Directivo de la Red "Conectando Horizontes"</p>	<p>1.2 Desarrollar modelo de formación de voluntarios corporativos y hermanos mayores</p>	<p>Trabajo junto al Programa de Voluntario de Naciones Unidas y UNICEF para desarrollar un modelo de formación para los diferentes actores que dan soporte a la red, como voluntarios corporativos y hermanos mayores</p>
<p>% de alumnos de nivel secundario inscritos en Conectando Horizontes, sobre el total de matriculados</p> <p>Meta: 60%</p> <p>Verificación: Reporte del Comité Directio de la Red "Conectando Horizontes"</p>	<p>1.3 Generar curiosidad sobre la iniciativa "Conectando Horizontes" en la comunidad</p>	<p>Diseño de banners, cuñas radiales, sesiones fotográficas, videos y serie de cómics para introducir la marca "Conectando Horizontes" en el imaginario de los grupos de interés</p>
	<p>1.4 Asegurar el conocimiento integral sobre "Conectando Horizontes" para lograr una toma de decisión informada que incremente compromiso</p>	<p>Desarrollo de booklet y brochure informativos; talleres con padres, profesores y líderes comunitarios; inicio del ciclo de entrevistas en radios locales a representantes de la red.</p>

	1.5 Establecer los mecanismos para el registro y la formación de niños, niñas y adolescentes participantes	Habilitación de canales para inscripción en plataformas digitales y análogas; producción y distribución de merchandising a inscritos/as; talleres de formación en metodología
	1.6 Implementar el programa “Conectando Horizontes”	Desarrollo de la metodología de "Hermanos Mayores" y reporte de alertas de violencia física y/o mental
	1.7 Reconocer el aporte de niños, niñas y adolescentes al proceso	Envío de boletín mensual de oportunidades de aprendizaje disponibles en la red. Reconocimiento en evento oficial con autoridades locales y regionales; entrega de certificados de voluntariado oficial.

Producto 2: Liderazgo de niños, niñas y adolescentes

El Producto 2 utiliza técnica de comunicación para el desarrollo para generar reflexiones intrapersonales y diálogos intergeneracionales que permitan identificar el valor agregado de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes; y generen una dinámica de mayor apertura para incluir su liderazgo dentro de los procesos de gobernanza educativa. Es importante mencionar que, como se refleja en la matriz de resultados presentada al inicio de esta sección, la actividad 2.1 iniciará antes de la entrada en operación de la red integrada, para “preparar el terreno” y despertar el interés de la población infantil en el liderazgo comunitario. Las actividades 2.2 estarán integradas al ejercicio de la red, pero no limitadas a la misma, si los niños, niñas y adolescentes no desean participar en el programa de hermanos mayores/menores, recibirán este soporte de todas maneras por parte de sus tutores/as.

Tabla 4: Acciones del Producto 2

Indicadores y metas	Actividad	Descripción
<p>% de niños, niñas y adolescentes que valoran de manera positiva la participación ciudadana Meta: 60% Método de verificación: Entrevistas</p> <p>% de docentes que reconoce la importancia de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes Meta: 100% Método de verificación: Entrevistas</p> <p>% de padres y madres de familia que reconocen la importancia de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes Meta: 60% Método de verificación: Entrevistas</p>	<p>2.1 Visibilizar el liderazgo de niños, niñas y adolescentes antes y durante tiempos de pandemia, así como la importancia de la participación ciudadana en el desarrollo integral de los mismos</p> <p>2.2 Abrir diálogos intergeneracionales sobre el rol de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo comunitario, particularmente en tiempos de pandemia</p>	<p>Usando herramientas de storytelling, basadas en testimonios reales, se usarán canales digitales y físicos para visibilizar historias de transformación donde la agencia de niños, niñas y adolescentes ha jugado un rol clave. Esto incluye el uso de redes sociales, Whatsapp Stories, micro-cómics, brochures. Asimismo, se realizarán alianzas con radios locales para realizar entrevistas a adolescentes y jóvenes líderes que puedan compartir sus historias de vida, en relación a los desafíos locales.</p> <p>Se usarán herramientas lúdicas, que involucren al alumnado, sus padres y docentes, para identificar problemáticas del desarrollo e idear soluciones a las mismas. Posteriormente, se buscará conectar con los actores del entorno habilitante necesarios para implementarlas. Se incluye en esta actividad el diseño de una "serie de retos" para la participación ciudadana.</p>

Producto 3: Transformación sistémica

Este producto utiliza técnicas de comunicación publicitaria, incidencia política y comunicación para el desarrollo para movilizar nuevos recursos, conocimiento e innovación que faciliten la sostenibilidad y escalamiento del modelo.

Tabla 5: Acciones del producto 3		
Indicadores y metas	Actividad	Descripción
N° de voluntariados corporativos movilizados Meta: 50 Método de verificación: Reporte del Comité Directivo de la Red "Conectando Horizontes" Miles de USD movilizados para impulsar la sostenibilidad y escalamiento de la iniciativa Meta: USD 40,000 Método de verificación: Reporte del Comité Directivo de la Red "Conectando Horizontes"	3.1 Establecer alianzas con instituciones privadas que ayuden a movilizar los recursos necesarios para la operatividad del programa, incluyendo voluntarios corporativos	Reuniones con CEOs de empresas en los sectores agroindustria, turismo y gastronomía (inicialmente). Diseño de una línea gráfica visualmente atractiva; toolkit de incidencia para actores diversos; video-resumen del propósito de la iniciativa; desarrollo de un modelo de co-financiamiento;
	3.2 Conectar con aprendizajes externos para fortalecimiento continuo	Vinculación del Comité Directivo con autoridades locales, Viceministerio de Pedagogía; ONGs vinculadas al sector educación y el Sistema ONU. Además, establecimiento de una plataforma Web como espacio de gestión del conocimiento.
	3.3 Visibilizar los logros del modelo para contribuir a movilizar inversión de impacto para su sostenibilidad y escalamiento	Historias de vida; video de resultados; toolkit de réplica; evento de alto nivel para el cierre de la primera iteración.

2.8 Material de comunicación

2.8.1. Material referencial del Producto 1

Material #1: Identidad visual

Como se describe en secciones anteriores, el logo refleja los tres valores del programa: liderazgo, comunidad y resiliencia. Este logo fue testeado en tres versiones, con ligeras modificaciones en la tipografía y la disposición de los elementos. La versión del enlace fue la favorita en los dos grupos focales.

<https://drive.google.com/drive/folders/1Kzy0IMXMcj0MxlcbyDJW5ZTwTmriibm?usp=sharing>

Material #2: Cuñas de radio

Cuñas de 30 segundos que se emitirán, un mensaje distinto cada semana, en las radios de mayor sintonía en Lalaquiz: Radio Caricia, Radio la Voz de Lalaquiz, y radio Cutivalú. Asimismo, serán retransmitidas por radio AM de manera artesanal, para llegar a los territorios de mayor desconexión. Cada cuña aborda un desafío de niños, niñas y adolescentes en tiempos de pandemia: 1) el incremento del trabajo infantil y labores de cuidado; 2) la brecha digital y 3) la reducción de horas de acompañamiento docente para la consolidación de aprendizajes.

Además de este formato, que se concentra en la transmisión rápida de información, en el proceso de validación se probaron dos formatos adicionales, uno con enfoque de micronarrativa (55 segundos) y otro con enfoque poético. Aunque los tres formatos fueron bien recibidos, el consenso mayoritario eligió este tipo de mensaje.

<https://drive.google.com/drive/folders/1dapT45fwA1gXPgO6mWeQH3jrFcSv5DIP?usp=sharing>

Material #3: Afiches promocionales

Ejerciendo la “función espejo” que se describe en secciones anteriores, se realizará una sesión fotográfica con los/as estudiantes que ya están vinculados a las actividades de Horizontes, y se imprimirán banners en gran formato para exhibirse en zonas de alto encuentro social, como la escuela, la iglesia y la municipalidad. En ambos grupos focales, los/as estudiantes reaccionaron muy bien a los mensajes, y expresaron sentirse

identificados con ese espíritu. Se criticó que la foto fuese muy oscura, por lo que antes de presentar este modelo final, se intervino la gráfica para darle mayor color. Después de los ajustes, el gráfico se adaptó también para Whatsapp Stories. Las fotos son referenciales, cortesía de PNUD Perú.

<https://drive.google.com/drive/folders/19fZKcYvn2TZ-U0CzjW96WSXxExDh8WKZ?usp=sharing>

Material #4: Diseño de personajes y cómics

Como parte de la estrategia, se plantea desarrollar una serie de cómics que se entregarían en formato digital e impreso. Los cómics reflejan los desafíos que están enfrentando los niños, niñas ya adolescentes en Lalaquiz, y buscan posicionar los tres valores de la estrategia: resiliencia, comunidad y agencia. También son una puerta de entrada para que más chicos/as se inscriban a la red. El diseño de los personajes ha sido validado en ambos focus. Los estudiantes indicaron que los personajes “no aparentaban su edad”, y por eso se hicieron modificaciones en el diseño, particularmente en la ropa. Las historias de ambos personajes fueron bien recibidas.

<https://drive.google.com/drive/folders/1sfFMuzGevA9j-xAtMCtcQe1OIGsSXmRg?usp=sharing>

Material #5: Merchandising

Paquete de merchandising que se entregaría junto con la inscripción en la red “Conectando Horizontes. El cuaderno está diseñado para aportar a la experiencia educativa, con la inclusión de un calendario para hacer seguimiento de las tareas y las fechas de entrega. Asimismo, la mascarilla del programa sería entregada junto a un paquete de 10 mascarillas quirúrgicas.

https://drive.google.com/drive/folders/1cEnbinPXhN7XGbFSUTX5u7bpFm3_D9Ro?usp=sharing

2.8.2 Material referencial del Producto 2

Material #6: Micro-cómics

Esta serie de micro-cómics se distribuiría en formatos digitales, a través de Whatsapp y redes sociales, y en formatos físicos, entregados junto a las separatas que se imprimen en el colegio y llegan al total del alumnado, independientemente de cuál es su nivel de

conectividad. Los micro-cómics tendrán la función de hacer “visible el liderazgo de niños, niñas y adolescentes”, primero para reflejar los aportes positivos que tienen en el territorio, pero también para cambiar el lenguaje con respecto a sus aportes, haciendo explícita la mención de participación ciudadana y liderazgo.

<https://drive.google.com/drive/folders/10arLR7VVQ0DFsvdBkU4fdEp7iXga2Dt1?usp=sharing>

Material #7: Cuñas de radio

A diferencia de las cuñas del producto 1, estas se enfocan en los mediadores del logro de competencias, principalmente en padres y madres de familia. Buscan iniciar una reflexión sobre el liderazgo exhibido por niños, niñas y adolescentes durante el tiempo de pandemia y, una vez más, vincular sus aportes con la idea de “liderazgo”.

<https://drive.google.com/drive/folders/1WnnBgPDKctkt-bw3EQTk9PznUFqzeBDE?usp=sharing>

Material #8: Whatsapp Stories

Pequeños fragmentos informativos que dimensionen la relevancia de la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes. Todas las piezas estarían enlazadas a la Web de Conectando Horizontes, donde los/as estudiantes accederán a información y recursos para continuar la exploración de sus liderazgos.

https://drive.google.com/drive/folders/1Uk89X2eWKpiuRyF_N1S1FZO6UOnA5yOc?usp=sharing

Material #9: Booklet “Grandes ideas, pequeños líderes”

Este es un material lúdico que busca abrir reflexiones intrapersonales y diálogos intergeneracionales con respecto al liderazgo de niños, niñas y adolescentes. A modo de “retos”, cada semana los tutores animarán al alumnado a desarrollar actividades vinculadas a las tres ideas de la iniciativa: liderazgo, comunidad y resiliencia. Para algunas actividades, los/as estudiantes deberán involucrar a sus padres, madres y otros actores comunitarios, con lo que se busca romper el escenario de aislamiento e inercia que la pandemia ha generado

https://drive.google.com/drive/folders/1Hv5aMCUziyiVn8nNW00_3OKuh-h1M5t-?usp=sharing

3. ANTECEDENTES

3.1 En la crisis, una oportunidad

En el debate de política pública, la escuela rural emerge como una contradicción.

Por un lado, durante las últimas dos décadas, se han impulsado diversas iniciativas desde instituciones públicas y no gubernamentales que buscan ampliar sus posibilidades de conversación con el territorio, asegurando una mayor vinculación entre las capacidades que ayuda a formar y el progreso económico, ambiental, social y político en lo rural. En este sentido, las políticas nacionales que regulan la educación intercultural bilingüe y la atención educativa en ámbitos rurales representan importantes avances, reconociendo que los modelos actuales imposibilitan que “hombres y mujeres desarrollen sus competencias según sus necesidades, características, dinámicas productivas y socioculturales” (Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, pág. 25).

No obstante, persiste en el sector educación un espíritu centralista, visible en la rigidez de los currículum y las formas de evaluación, así como una reducción sostenida desde el año 2008 de las “horas de libre disponibilidad”³ (MINEDU, 2020, pág. 11), que podrían actuar como ventanas para el logro de competencias vinculadas a lo local. Como consecuencia, la capacidad de las escuelas rurales para innovar en enfoques, metodologías y contenidos se ha visto perjudicada.

En la yuxtaposición de perspectivas, se reproducen escuelas que se ajustan solo parcialmente a “las demandas que no se pueden satisfacer solamente con infraestructura, material, personal docente o cambios en el currículo escolar, porque están íntimamente relacionadas con la diversificación del alumnado” (Cuenca, Carrillo, de los Ríos, Reátegui, & Ortiz, 2017, pág. 51). Esto tiene un impacto directo en la precarización la calidad educativa. Asimismo, se genera una desvinculación de los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes de sus comunidades, “expulsándolos” en búsqueda de oportunidades en lo urbano, al no tener las herramientas para identificar

³ Entre 2008 y 2021, las horas de libre disponibilidad se han reducido de 12 a 2 a la semana.

y aprovechar las potencialidades del territorio, extirpando su agencia de los procesos de desarrollo humano en lo rural.

La pandemia de la COVID-19 ha desnudado la fragilidad de este modelo. Aunque es loable el intento de “Aprendo en Casa” de abordar la complejidad del territorio, es evidente que factores como la conectividad y la profundización de desafíos socioeconómicos han limitado su impacto. Como resultado, según el último reporte disponible en Semáforo Escuela Remoto, aunque 96% de familias rurales con hijos inscritos en el año escolar reporta haber accedido al contenido de Aprendo en Casa, solo 70.1% accedía a servicios clave para la consolidación de aprendizajes, como la comunicación con el docente. (MINEDU, 2021). Asimismo, es importante mencionar que existen críticas sobre los criterios para sistematizar y comunicar la información por parte del Ministerio de Educación. Por ejemplo, el Colegio de Profesores del Perú estima que si solo se contabilizaran los alumnos que asisten de manera regular a las clases virtuales, el porcentaje de desvinculación efectiva ascendería a 45%. (Ocaña, 2020).

Con solo 15.5% de escuelas a nivel nacional en condiciones de reiniciar clases de manera presencial o semipresencial a inicios de este año escolar (MINEDU, 2021), e incertidumbre sobre la sostenibilidad del modelo debido a un avance lento del proceso de vacunación (Chávez, 2021), es posible inferir que los retos de la educación a distancia no desaparecerán en el futuro cercano. En ese sentido, emerge una pregunta clave: ¿Es posible rescatar de los modelos de educación centrados en el territorio algunas prácticas y enfoques para enfrentar los retos actuales de la educación?

Las entrevistas realizadas (Sección 4.3) en el marco de este trabajo sugieren que sí. De manera paralela al aparato estatal, las comunidades rurales se están organizando con adaptabilidad y creatividad para “que nadie se quede atrás”⁴. Maestros están grabando sus clases y retransmitiéndolas en radios AM, de tal manera que estudiantes que han empezado a trabajar y no cuentan con Internet puedan escucharlas en horarios flexibles. Padres de familia están invirtiendo de manera conjunta para sistematizar e imprimir material educativo y redistribuirlo a las zonas con menor conectividad. Es de particular

⁴ Este es el llamado de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

relevancia el rol que niños y niñas, de manera orgánica, están cumpliendo. Por ejemplo, consolidando redes de aprendizaje conjunto, donde pueden brindarse el acompañamiento necesario para reforzar el logro de competencias.

La estrategia Aprendo en Casa de 2021 ha recogido de manera parcial esta agencia a nivel comunitario, particularmente a través de “Aprendo en Casa - Comunidad” (Cuenca, 2021), que, en territorios de nula conectividad y poco accesibles para los maestros, delega la función de “aliado” en la educación a un gestor comunitario (MINEDU, 2021, pág. 22). Aunque este es un avance importante, hace poco por mejorar el acceso al acompañamiento para el logro de competencias en territorios donde no solo la conectividad, si no otros desafíos socioeconómicos, están precarizando la calidad educativa. Asimismo, representa una apuesta adultocéntrica, ya que “invisibiliza la participación, opinión y decisión de niños, niñas y adolescentes” (UNICEF, Universidad de Costa Rica, 2015). Finalmente, la estrategia desconoce otros modelos previamente asumidos como política pública por el MINEDU, y que ya identificaban modos de organización intra e intercomunitarios para fortalecer orientar la participación de actores sociales (con énfasis en los estudiantes) en el logro educativo y la innovación local. Entre ellos, resaltan los Municipios Escolares, los Consejos Educativos Institucionales (CONEIs) y las redes educativas rurales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su rol de cooperante técnico para el desarrollo, identifica en este escenario una oportunidad para complementar la acción del Estado a través de la actualización para el contexto de pandemia de los modelos de participación comunitaria en la gobernanza educativa, orientando este liderazgo y capacidades colectivas hacia el soporte del logro de competencias.

Ya antes de la pandemia UNESCO trabajaba en este tema a través de su “Programa Horizontes”, lanzado en el año 2019 con el objetivo de fortalecer las capacidades de las escuelas rurales para avanzar hacia modelos técnico-productivos que alineen los proyectos de vida de los estudiantes con las potencialidades del territorio. No obstante, las nuevas presiones sobre las escuelas en los territorios intervenidos exigen profundizar la teoría de cambio.

Este documento desarrolla una estrategia comunicacional para respaldar el trabajo de UNESCO en secundarias rurales. Pone la mirada en articular y fortalecer los liderazgos locales despertados durante la pandemia, particularmente de niños, niñas y adolescentes. Para ello, busca transformar las percepciones comunitarias sobre la agencia de menores de edad en los procesos de desarrollo; establecer una arquitectura comunicacional efectiva que permita activar ese liderazgo; y conectar a los diversos actores territoriales hacia la sostenibilidad de las transformaciones impulsadas.

La propuesta está diseñada para implementarse, de manera experimental, en el colegio Augusto Salazar Bondy, en el distrito de Lalaquiz, provincia de Huancabamba, región Piura. En el año 2021, la institución cuenta con 108 alumnos inscritos en los grados de secundaria. Cerca de 40 de ellos y ellas ya trabajan con UNESCO. La escuela enseña los cinco grados secundaria de manera diferenciada, y cuenta con el respaldo de 8 profesores en total para este nivel.

En seguimiento a los lineamientos operativos del Sistema de las Naciones Unidas en el Perú, la presente estrategia utiliza la estructura de la gestión basada en resultados. (UNSDG, 2011)

3.2. Análisis de contexto

3.2.1. Desafíos históricos y emergentes de la secundaria rural

El Perú ha desplegado enormes esfuerzos para incrementar la cobertura del servicio educativo, solo cerca del 1% de niños y niñas en edad escolar fuera de la educación primaria, según el último Informe Mundial de la Infancia .

No obstante, a pesar de que existe mayor equidad en el acceso al servicio educativo, la calidad del servicio aun enfrenta desafíos sistémicos. En el estudio más amplio sobre logros educativos registrados a través de la prueba PISA en la región Latinoamericana, con datos del periodo 2000-2012, Perú es el único entre siete países analizados donde se “ampliaron las desigualdades en los aprendizajes” entre los alumnos de mayor y menor ingreso económico (Rivas, 2015, pág. 244). Asimismo, las brechas educativas en territorios rurales son “muy marcadas y persistentes” (Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas, 2017, pág. 30), expresadas principalmente en “los bajos niveles de logro de

aprendizajes y las brechas de acceso (en matrícula y asistencia) con relación a las zonas urbanas” (Cuenca, Carrillo, de los Ríos, Reátegui, & Ortiz, 2017, pág. 103). Según la última Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (2019), esta brecha es aun más pronunciada en el grado secundario, donde solo 4.8% de estudiantes logran las competencias esperadas en matemática, 14.5 puntos porcentuales (pp) menos que el ámbito urbano; y solo 2.3% en lectura, 13.6 pp menos que en el ámbito urbano (Videnza, 2021, pág. 15)

La Política de Atención Educativa para la Población en Ámbitos Rurales (Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, 2018, págs. 27 - 40) identifica cuatro causas inmediatas de este escenario: 1) El limitado acceso a servicios educativos en el área rural, con énfasis en los tiempos de traslado a las instituciones educativas; 2) la práctica pedagógica de baja calidad, que incluye desafíos como la inadecuada diversificación curricular; la limitada formación y motivación docente; y la presencia de estereotipos de género; 3) El inadecuado curso y reconocimiento de trayectorias educativas; y 4) limitadas condiciones de educabilidad y bienestar, que aborda temas como la violencia intrafamiliar y de género, la anemia, el embarazo adolescente, las barreras socioeconómicas, la precariedad de infraestructura y la baja participación de la comunidad en la educación

Las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo (Sección 4.3) encuentran consenso en que estas causas se articulan en un desafío estructural: La ausencia (o limitada implementación) de un “modelo de escuela rural” que responda efectivamente a las condiciones multiculturales del territorio. Esta desvinculación, argumentan, genera una “desvalorización” de sus identidades territoriales y culturales, y evita que niños, niñas y adolescentes identifiquen y generen las capacidades necesarias para aprovechar las potencialidades del territorio, lo que a su vez reduce la percepción de valor de la escuela e incrementa el riesgo de deserción.

En respuesta a este contexto, el Estado ha desarrollado algunos modelos alternativos de escuela rural, con el objetivo de reconectar los servicios educativos con el territorio y sus actores locales. Como se menciona en la sección 3.1, la Política de Atención Educativa para la Población en Ambitos Rurales y el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (Resolución Ministerial N° 519-2018-MINEDU) representan

importantes avances en la reconfiguración de la oferta educativa rural, de tal manera que pueda incrementar su “pertinencia de acuerdo con las características, necesidades y demandas socioculturales y ambientales de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en zonas rurales” (Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, 2018, pág. 40).

Es importante mencionar que estos modelos se sustentan en amplias experiencias desarrolladas por organizaciones sociales y de la cooperación internacional en Perú. Resaltan los resultados de iniciativas bien documentadas, como el remarcable proyecto Aprender, de USAID, que logró incrementar hasta en 117% el logro educativo (MINEDU, 2019, pág. 4). Tanto las iniciativas públicas como no-gubernamentales tienen en común la reconfiguración de la gobernanza educativa, dándole un mayor rol a la comunidad y sus liderazgos locales en la decisión sobre metodologías, enfoques, mediciones de impacto e incluso generación de alianzas con otros territorios. Lamentablemente, las experiencias también comparten su limitado alcance y, en consecuencia, baja sostenibilidad.

La pandemia de la COVID-19 ha precarizado aun más este contexto. No obstante, urge señalar que la crisis sanitaria no ha creado nuevos desafíos, si no que ha profundizado o reconfigurado los retos que ya experimentaba la educación rural para asegurar el logro de competencias. Esto se debe a:

a) La repentina dependencia en los medios de telecomunicación como principal medio de acceso a los servicios educativos y al acompañamiento docente. Esto ha sido crítico en territorios muy dependientes de la educación presencial (Cuenca, Carrillo, de los Ríos, Reátegui, & Ortiz, 2017, pág. 103), y que experimentan una enorme brecha digital, con solo 41.5% de hogares rurales estaban conectados a Internet (OSIPTEL, 2020, pág. 19). Asimismo, es importante mencionar que los diversos actores de la gobernanza educativa (directores, profesores, padres, líderes comunitarios) contaban con limitado entrenamiento sobre cómo utilizar las herramientas digitales para el logro educativo al inicio de la pandemia.

b) La profundización de los desafíos socioeconómicos experimentados en territorios rurales. Particularmente, a través del incremento de 4.9 pp de pobreza monetaria

(INEI, 2020, pág. 41). A la vez, la caída de los ingresos económicos de los hogares repercutió en el incremento de la inseguridad alimentaria (IEP, 2020; ONU Perú, 2020) y la anemia, que en niñas y niños de 6 a 35 meses pasó de 49% en 2019 a 64.5% en 2020 (UNICEF, 2021, pág. 14).

La figura 5 y la sección 3.2.2 brindan una aproximación a cómo estos nuevos desafíos transversales han reconfigurado el árbol de problemas de la educación rural.

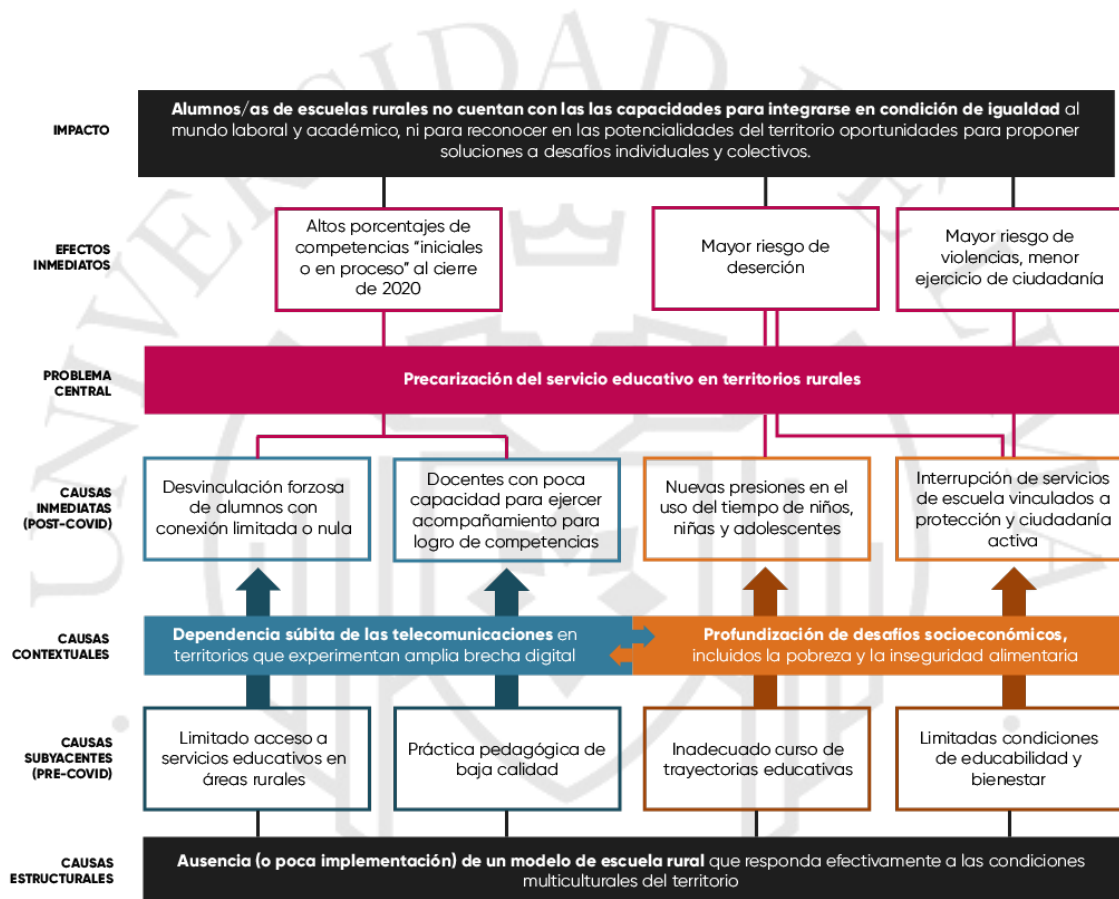


Figura 5: Árbol de problemas

3.2.2 Análisis de causas y efectos

Esta sección se construye sobre la base del análisis de las/os diversas/os especialistas y las entrevistas a alumnos/as que participaron en el proceso de consulta de este trabajo, mayor detalle puede encontrarse en la sección 4.3 y el anexo 1

Tabla 6: Causas y efectos

Causas	Efectos
<p>Desvinculación forzada de alumnos con conexión limitada o nula: La brecha digital ha limitado la capacidad del alumnado de acceder al servicio educativo. Como se menciona en la sección 3.1, la desvinculación efectiva podría alcanzar al 45% de la población educativa. Es importante mencionar que, a pesar de esta desvinculación, las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo demuestran un ímpetu de continuar la educación por parte del alumnado.</p>	<p>Altos porcentajes de competencias “iniciales o en proceso” al cierre del año 2020: Con menos horas de conexión efectiva y menor acompañamiento docente, el alumnado tiene menos posibilidades de alcanzar las competencias esperadas en la edad adecuada, lo cual genera rezagos que podrían afectar su proceso educativo. UNICEF calcula que, entre alumnos de segundo grado de secundaria en territorios rurales, solo 1% (-1.4 pp en contraste con 2019) habría alcanzado las competencias esperadas en comprensión lectora; y solo 3.2% (-1.6 pp en contraste con 2019) en razonamiento matemático (UNICEF, 2021, págs. 18-19)</p>
<p>Docentes con poca capacidad para ejercer acompañamiento para el logro de competencias: A las brechas de capacidades para el uso educativo de la tecnología, se suman nuevas presiones en el uso del tiempo. Primero, al tener alumnos con diversos grados de conectividad, el profesorado se ve obligado a identificar diferentes canales asincrónicos para llegar a toda la clase. Asimismo, al recibir un pago solo por hora efectiva de clase, existen nuevas complejidades para el reporte al Ministerio de Educación. En conjunto, estas nuevas barreras disminuyen el tiempo que el/la docente puede dedicar al acompañamiento de sus alumnos/as.</p>	<p>Mayor riesgo de deserción: UNICEF calcula que la caída de ingresos de los hogares en la tasa de deserción habría incrementado el riesgo de deserción en zonas rurales de 11.8% en 2019 a 19.8% en 2020 (UNICEF, 2021, pág. 16). También es importante mencionar que, ya antes de la pandemia, la necesidad de trabajar para obtener una remuneración y el embarazo adolescente, muy vinculado a la violencia sexual, se encontraban entre los principales predictores de deserción (Cueto, Felipe, & León,</p>

<p>incrementado la carga de labores de cuidado no remuneradas, la cual ha sido asumida de manera inequitativa por las estudiantes mujeres.</p>	<p>2020, págs. 2-3)</p>
<p>Interrupción de servicios vinculados a la protección y ciudadanía activa: La escuela no solo tiene una función formativa, si no que provee una serie de servicios vinculados al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Algunos programas interrumpidos o severamente reducidos en zonas rurales durante la pandemia son los vinculados a alimentación escolar (Qali Warma); prevención, identificación y atención de violencia intrafamiliar y basada en género; y los programas vinculados al ejercicio de ciudadanía activa por parte de niños, niñas y adolescentes (Municipios escolares y Consejos Educativos Institucionales – CONEI).</p>	<p>Mayor riesgo de violencias y menor ejercicio de ciudadanía: El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables ha reportado un incremento de violencia contra niñas y mujeres de 130% durante los meses de cuarentena total. Asimismo, ha indicado que se registraron 7 138 casos de violencia sexual durante 2020. (Loli, 2021). Asimismo, los mecanismos de ejercicio de ciudadanía han quedado largamente desactivados, y no tienen roles explícitos en la estrategia Aprendo en Casa, ni en 2020 ni en 2021 (MINEDU, 2021)</p>

3.2.3 El espacio de intervención: Lalaquiz, Piura

Creado en 1983, Lalaquiz es el distrito más joven de la provincia de Huancabamba, ubicada en la región Piura. Según el último Censo Nacional, en Lalaquiz viven 3,871 personas, y el grupo poblacional más grande es el de niños y niñas entre 5 a 14 años, quienes representan el 20% de la comunidad. La capital del distrito es Tunal. La comunidad es hispanohablante, con una proporción estadísticamente no significativa de personas que hablan quechua u otra lengua (INEI, 2018, pág. 2411).

Con respecto al grado educativo alcanzado, los tres grupos más representativos son los de personas con primaria completa (44.9%); con secundaria completa (27%); y sin nivel (19%). También es importante mencionar que solo 2.4% de las personas en el distrito poseen educación superior, ya sea universitaria, no universitaria o de posgrado. (INEI, 2018, pág. 2751). Esto abre un doble relato: 1) El de la fuga de talentos, ya que una gran proporción de niños, niñas y adolescentes dejarán Lalaquiz para continuar sus

aspiraciones académicas o profesionales en otros territorios; y 2) el de la brecha expectativa-realidad, ya que a pesar de ser una aspiración forjada en la escuela, muy pocos graduados de Lalaquiz podrán concluir la educación superior. También vale la pena mencionar que cerca del 27% de la población de Lalaquiz no sabe leer ni escribir en español, una característica que se concentra en los grupos etáneos de 40 – 64 años, con 33% del total; y de 65 años a más, con 32.7% del total (INEI, 2018, pág. 3189). Antes de la pandemia, niños, niñas y adolescentes accedían en buena proporción a los servicios educativos en los grupos de edad de 6 a 11 años (95.5%) y 12 a 16 años (89.9%), pero esta cifra se reducía considerablemente para los años de educación inicial (3 a 5), donde la asistencia se reducía a 77.2% (INEI, 2018, pág. 3439).

En relación a la maternidad prematura, aproximadamente 1 de cada 10 niñas (12.9%) entre 15 y 19 años ya tiene un hijo o hija nacido vivo; y la proporción incrementa exponencialmente en el siguiente grupo de edad (20-24 años), donde 65.7% de mujeres ya es madre. Al momento de realización del censo, no se registraban madres de 14 años o menos. (INEI, 2018, pág. 5827). Al analizar esta data, es importante tomar en consideración el factor migración. Como se ha explorado en secciones anteriores, el proyecto de vida de niños, niñas y adolescentes no está vinculado a la comunidad, por lo que jóvenes con pretensiones profesionales o académicas se ven forzados a migrar. Es posible suponer que las tasas de fecundidad de los jóvenes que han migrado se asemejen más al de las regiones de acogida.

Geomorfológicamente, Lalaquiz está ubicado en territorios de colina andina y de cadena montañosa. Los primeros poseen “condiciones climáticas favorables para el desarrollo de una agricultura con cultivos transitorios” (PCM, 2008, pág. 25), principalmente café, cacao y frutales.

Análisis del Gobierno Local indica que el “fenómeno migratorio (...) originó la ocupación desordenada de las tierras por agricultores (...) que explotaron las especies forestales, talando y quemando los bosques para implantar una agricultura de subsistencia” (Municipalidad Distrital de Lalaquiz, 2011, pág. 18). Esto, a su vez, ha contribuido a la “disiminución de los caudales promedios anuales, como también la degradación e inestabilidad de los suelos, lo que se ha manifestado en desastres por huaycos, deslizamientos, desbordes y sequías” (Municipalidad Distrital de Lalaquiz,

2011, pág. 24) Según análisis de la ANA, en 2016, las quebradas de Caracucho y Guayaquil Alto, que atraviesan la capital, Tunal, y el centro poblado de Caracucho, pondrían en riesgo de deslizamiento a 445 personas de manera directa y 839 en total. (ANA, 2016). El mapa de riesgo se puede consultar en el Anexo 2.

Como en el resto del país, la pandemia ha generado disrupciones en los sistemas educativos y socioeconómicos de Lalaquiz. En la Tabla 6, respaldados por las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo y encuestas implementadas por UNESCO y CIPCA (Sección 4.3 y Anexo 3), se realiza una localización de los desafíos de la escuela Augusto Salazar Bondy, una de las dos del distrito. Se ha optado por focalizar el análisis en los grados de secundaria, ya que – por lo explicado anteriormente – enfrentan un mayor número de riesgos:

Tabla 7: Localización de desafíos educativos en Lalaquiz	
Causas	Efectos
<p>Desvinculación forzosa de alumnos con conectividad limitada o nula: En 2020, de 100 alumnos en los grados de secundaria, 88% logró acceder a los contenidos de “Aprendo en Casa” a través de radio u otros medios. Asimismo, 73% ha logrado comunicarse con sus profesores a través de Whatsapp y 15% por llamada telefónica. 12% no logró comunicarse por ningún medio.</p>	<p>Altos porcentajes de competencias “iniciales o en proceso” al cierre del año 2020: Según el reporte de del Director a la UGEL, se estarían logrando solo 50 – 60% de las competencias esperadas, una reducción de 20 pp en relación con el año anterior.</p>
<p>Docentes con pocas capacidades para ejercer acompañamiento para el logro de competencias: La escuela cuenta, para los grados de secundaria, con 1 Director, 7 docentes y 1 persona de soporte. Durante la pandemia, el 100% de la plana docente ha experimentado casos de ansiedad, y 2 de ellos cayeron enfermos de COVID. El Director de la escuela, Víctor Ruiz, describe que “los docentes se sienten agobiados”. Joel Troncos, coordinador del proyecto Horizontes en Piura, argumenta que desde el MINEDU “ha habido más exigencias</p>	

<p>que soporte”, con nuevas presiones en el uso del tiempo vinculadas a mantener el número de reportes y evidencias, a pesar de las limitaciones de la conectividad.</p>	
<p>Nuevas presiones en el uso del tiempo de niños, niñas y adolescentes: Los niños/as entrevistados en el marco del trabajo reportan que ellos o sus amigos han incrementado el número de horas dedicadas a actividades productivas, a veces en detrimento del tiempo que dedican a la escuela. Asimismo, las niñas reportan dedicar aproximadamente dos horas y media al día a labores de cuidado.</p>	<p>Mayor riesgo de deserción: Según el algoritmo predictor de deserción escolar “Alerta Escuela”, desarrollado por el MINEDU, 100% de los alumnos de Augusto Salazar Bondy enfrentan algún riesgo de deserción, con 33% de ellos y ellas enfrentando un riesgo alto. En 2020, 2 alumnos desertaron; con un caso adicional registrado en 2021.</p>
<p>Interrupción de servicios vinculados a la protección y ciudadanía activa: En su reporte de cierre de año, la escuela no reportó casos de embarazo adolescente, alcoholismo o drogadicción, trabajo de riesgo o violencias física, psicológica o sexual. Asimismo, los programas de Municipios Estudiantiles y CONEI han sido desactivados en tiempos de pandemia.</p>	<p>Mayor riesgo de violencias y menor ejercicio de ciudadanía: No obstante, el único caso de deserción en 2021 está vinculado a un embarazo adolescente, por lo que es importante analizar si la no-presencialidad hace más difícil la identificación y correcto acompañamiento de este tipo de escenarios. Las estrategias comunitarias en respuesta a la pandemia no están tomando en consideración la agencia de niños, niñas y adolescentes</p>

3.2.4. Respuesta comunitaria y liderazgo de niños, niñas y adolescentes

Las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo dan cuenta de algunas respuestas creativas y oportunas de la comunidad educativa, aunque también del limitado número de incentivos y baja articulación entre estas diversas agencias, lo que limita su alcance e impacto.

Desde el profesorado, se ha buscado “combinar varios medios” para hacer llegar el contenido al alumnado de mayor desconexión. Con el soporte financiero de la escuela,

se está reproduciendo el material de “Aprendo en Casa” en documentos físicos, el cual se distribuye a los territorios más alejados una vez por semana. Esta es una labor que los/as docentes han asumido de manera voluntaria. Es también relevante la iniciativa de un profesor que adquirió un sistema de retransmisión AM, para poder emitir los programas de “Aprendo en Casa” en horarios más accesibles para niños y niñas que han asumido mayor número de horas productivas. Esta última iniciativa recibió un reconocimiento por parte de la UGEL Piura a fin de año.

Desde los alumnos, se han establecido orgánicamente redes de soporte estudiantil, donde alumnos de mayor conectividad brindan soporte a sus pares con menor acceso a medios de telecomunicación para actualizarlos y ayudarlos a consolidar sus aprendizajes. Este soporte complementa el rol de los docentes, quienes -como se ha explorado antes- cuentan con una disponibilidad menor de horas para el acompañamiento personalizado a cada alumno. Estas redes no cuentan con el soporte de la escuela, ni tampoco con ningún tipo de estructura, por lo que su efectividad no es medible ni estandarizable.

Desde los padres de familia, como se ha explorado en la sección 3.2.3, algunas privaciones en su propio proceso educativo pueden influenciar en el reconocimiento del valor de la escuela a distancia. No obstante, las entrevistas dan cuenta de esfuerzos adicionales de los hogares por adquirir equipos de telecomunicación, o costear planes de datos, que permitan que sus hijos continúen sus clases.

Como se exploró en la sección 3.2.1, uno de los principales motores para el fortalecimiento de la escuela rural es la integración de los actores comunitarios en la gobernanza educativa. Esto es particularmente relevante en tiempos de pandemia, donde la escuela requiere mayor flexibilidad para adaptarse a un escenario de alta incertidumbre.

Asimismo, urge resaltar que la desactivación de los Municipios Escolares, el CONEI y la falta de articulación de la agencia de niños, niñas y adolescentes con la respuesta de los operadores públicos a la pandemia resulta una limitante. Esto no solo tiene un impacto en los logros educativos de los estudiantes, si no en su desarrollo integral.

Sobre el último punto, UNICEF señala que la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes influye en seis niveles (UNICEF, 2020, pág. 4):

- **Ejercicio de derechos humanos**, ya que tienen derecho a estar informados/as y participar de la vida pública.
- **Desarrollo de programas y políticas de mayor pertinencia**, al integrar sus perspectivas, creatividad, capacidades y aspiraciones
- **Mayor protección y no discriminación**, al volverse agentes de lucha contra la discriminación, violencia, explotación e injusticia
- **Mayor número de capacidades para el desarrollo integral**, al desarrollar habilidades para la comunicación, resolución de problemas y negociación; así como “para construir relaciones y conexiones sus pares, familias y comunidades”
- **Incidencia más efectiva con otros adolescentes**, ya que su posición de par incrementa la confianza
- **Mayor rendición de cuentas**, ya que la participación incrementa las oportunidades de transparencia y buena gobernanza.

2.2.5 El Programa Horizontes

“Horizontes: El Programa de Educación Secundaria Rural” es una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se implementa en Perú desde el año 2019. De manera piloto, trabaja con cuatro regiones: Amazonas, Cusco, Piura y Ayacucho, con un total de 62 instituciones educativas que representan 7,656 alumnos/as y 649 docentes.

En el centro de la teoría de cambio de Horizontes se encuentra la reconfiguración de las secundarias rurales para contribuir a la vinculación de los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes con el territorio, sobre la base de habilidades socioemocionales y productivas fortalecidas que mejoren su inclusión ciudadana en las comunidades. Mayor información sobre la propuesta estratégica del programa puede encontrarse en el Anexo 4.

No obstante, la pandemia de la COVID-19 ha reconfigurado todos sus escenarios de trabajo, con la brecha digital marcando un condicionante de su impacto en el territorio.

Por ello, el equipo de UNESCO ha adaptado su teoría de cambio para responder a los desafíos profundizados por la crisis sanitaria.

La tabla 8 analiza cómo el programa ha ajustado su intervención para las instituciones educativas del Alto Piura, lo que incluye 11 escuelas en las provincias de Huancabamba y Morropón, y donde se incluye la escuela Augusto Salazar Bondy. Mayor información sobre cada una de estas estrategias puede consultarse en el Anexo 5

Tabla 8: Respuesta del Programa Horizontes al periodo de pandemia en Piura	
Causa inmediata	Respuesta del “Programa Horizontes”
Desvinculación forzosa de alumnos con conectividad limitada o nula:	Aunque se coordina de manera cercana con las instituciones educativas, no se han desplegado acciones directamente vinculadas a este desafío.
Docentes con pocas capacidades para ejercer acompañamiento para el logro de competencias:	Se ha capacitado a la red de tutores de la escuela para que puedan ejercer un mejor acompañamiento socioemocional, lo que incluye temas como la formación de autoestima, autorreconocimiento, trabajo en equipo y tolerancia. Esto es particularmente importante dado un escenario en el que, como se explorará en la sección 3.3, existe una profundización de presiones socioemocionales que afectan el rendimiento estudiantil y podrían incrementar el riesgo de deserción.

<p>Nuevas presiones en el uso del tiempo de niños, niñas y adolescentes:</p>	<p>Se han asumido protocolos de bioseguridad para continuar el soporte al desarrollo de habilidades productivas vinculadas al territorio, como agricultura orgánica, turismo sostenible y manufactura. En Lalaquiz, concretamente, se han desarrollado talleres de biohuertos, de tal manera que niños, niñas y adolescentes puedan contribuir a la seguridad alimentaria en sus hogares. Este proceso se desarrolla en alianza con dos Centros para el Desarrollo Profesional (CEDPROs), que certifican las habilidades técnicas adquiridas.</p>
<p>Interrupción de servicios vinculados a la protección y ciudadanía activa:</p>	<p>Se ha realizado un estudio sobre riesgos sociales, que identifica una serie de desafíos profunizados en el periodo de pandemia. Asimismo, se han generado alianzas con las Comisiones Distritales de Educación y los Centros de Emergencia Mujer, para articular sus servicios de protección. Además, se han desarrollado radionovelas orientadas a padres de familia para incrementar la protección contra violencias y mejorar la nutrición en tiempos de pandemia. También se ha impulsado el concurso “Historias, cuentos y leyendas de mi comunidad”, que busca generar diálogos intergeneracionales para la puesta en valor de la identidad local</p>

Se identifica en el trabajo de Horizontes tres vacíos estratégicos, a los que se puede aportar desde las comunicaciones:

- A pesar de que en entrevistas a los actores locales (sección 4.3) la desvinculación forzosa emerge como un problema central, no se han desplegado estrategias directamente vinculadas a incrementar el alcance de los servicios educativos al alumnado con mayor brecha digital. Tampoco se ha logrado integrar las agencias de niños, niñas y adolescentes que han emergido orgánicamente durante la pandemia en el proceso de respuesta.
- El trabajo con niños, niñas y adolescentes está mediado a través de docentes y padres de familias, pero no se han desplegado acciones que reconozcan directamente su agencia, como actores con llegada privilegiada a sus pares. Asimismo, no se han desplegado acciones vinculadas a cambiar las percepciones de adultos sobre la agencia de niños, niñas y adolescentes, lo que perpetúa la situación de invisibilización.

- En las acciones no se identifica una articulación activa con los otros actores del territorio y fuera del mismo, lo que podría limitar la gestión de conocimiento, el escalamiento de buenas prácticas y la innovación abierta.

3.3 Análisis de públicos: Perfiles y análisis CAP

La pandemia de la COVID-19 y sus consecuencias representan desafíos complejos, que no se pueden abordar exclusivamente desde una institución o grupo poblacional. Es por ello que este trabajo propone una estrategia sistémica, estratificada en tres niveles: 1) Los sujetos de derecho, que son los niños, niñas y adolescentes; 2) los/as mediadores/as del logro de competencias, que incluye a padres, madres y docentes y 3) El entorno habilitante, que incluye a los líderes y lideresas comunitarios, así como una lista amplia de instituciones con responsabilidad directa (MINEDU, UGEL, Gobiernos Regionales y Locales) o potenciales aliados (empresas privadas, sectores públicos de corte productivo, organismos de la sociedad civil o la cooperación internacional, entre otros), cuyas decisiones, conocimiento e inversión podría mejorar el escenario actual.

Sobre la base de entrevistas realizadas, tres focus group (a estudiantes y líderes empresariales) y el informe de riesgos sociales desarrollado por CIPCA y UNESCO (Anexo 6), se ha desarrollado la siguiente tabla de perfiles y análisis de conocimientos, actitudes y percepciones.

Tabla 9: Perfiles y análisis CAP		
Sujetos de derecho		
Actor	Descripción	Conocimientos, actitudes, perspectivas
Niños, niñas y adolescentes	Estudiantes de los grados de secundaria en la escuela Augusto Salazar Bondy. 100 alumnos en 2020, 106 en 2021	Sobre la pandemia: La pandemia ha tenido profundos impactos socioemocionales en los niños, niñas y adolescentes de Lalaquiz. Según el estudio de riesgos sociales, los/as alumnos/as del Alto Piura están experimentando emociones fuertes vinculadas a la crisis sanitaria, siendo los de mayor prevalencia el aburrimiento (51%); el miedo y la tristeza (44%); y el miedo al futuro (21%). 1 de cada 5 niños/as también reporta experimentar mayor irritabilidad.

		<p>El periodo de crisis sanitaria ha sido, para una gran mayoría de alumnos/as, un periodo de “duro aislamiento”. Solo 8% de alumnos/as reporta haberse reunido con amigos/as en esta etapa, y aunque mantienen relaciones via telefónica, el principal tema de conversación es siempre la escuela, lo que está debilitando sus dinámicas interpersonales.</p> <p>Sobre la participación ciudadana:</p> <p>Aunque todos los alumnos/as entrevistados/as en el marco de este trabajo reportan haber brindado soporte en sus hogares, ya sea a nivel productivo o de labores de cuidado, y a sus amigos/as, a través del soporte educativo, solo 10% reporta haber realizado acciones solidarias de apoyo a las personas de la comunidad.</p> <p>Esto nos lleva a un punto clave: la agencia y aportes de niños, niñas y adolescentes no está siendo reconocida como tal, incluso por los propios menores de edad.</p> <p>La entrevista a Joel Troncos brinda algunas luces sobre este fenómeno. El coordinador argumenta que la baja densidad poblacional característica de zonas rurales reduce la naturalidad con la que niños, niñas y adolescentes generan diálogos, “existe un espíritu cohibido”. Asimismo, es posible suponer que debido a las altas tasas de migración de jóvenes a territorios urbanos, existen pocos modelos visibles de liderazgo juvenil, por lo que la imagen natural de líder es la de una persona de mayor edad, que suele estar entre los 60 y 70 años en las estructuras tradicionales de gobernanza comunitaria y productiva.</p>
Mediadores/as del logro de competencias educativas		
Actor	Descripción	Conocimientos, actitudes, perspectivas
Docentes	Profesores/as de los grados de secundaria de la escuela Augusto	<p>Sobre la pandemia:</p> <p>Como se ha mencionado en secciones anteriores, los profesores están experimentando ansiedad y agobio en el</p>

	Salazar Bondy	<p>marco de la crisis sanitaria, no solo vinculado al incremento de exigencias y las limitaciones para poder ejercer su labor de manera adecuada, si no también por casos de enfermedad entre sus colegas.</p> <p>No obstante, están reaccionando con creatividad y resiliencia. Este es un elemento clave, ya que demuestra un compromiso con su labor, que puede utilizarse de manera positiva para contagiar a otros actores comunitarios.</p> <p>Sobre la participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes:</p> <p>Los/as docentes de la escuela están recibiendo capacitaciones para poder servir como mediadores del fortalecimiento de la autoestima, capacidades de liderazgo y habilidades interpersonales de su alumnado. Esto representa un camino avanzando importante para el despliegue rápido de acciones.</p>
Padres y madres de familia	Tutores legales de los niños, niñas y adolescentes que estudian en la escuela Augusto Salazar Bondy	<p>Sobre la pandemia:</p> <p>La crisis sanitaria ha profundizado los desafíos socioeconómicos de las familias, por lo que muchos padres y madres de familia se han visto forzados de solicitar un mayor soporte de sus hijos e hijas para actividades productivas o de cuidado. Existe una percepción de que la escuela a distancia no tiene el impacto esperado, y una ansiedad por el reinicio de las clases.</p> <p>Sobre la participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes:</p> <p>La relación histórica del liderazgo rural con las edades adultas dificulta que padres y madres de familia reconozcan liderazgo en los aportes de sus hijos e hijas durante la pandemia. No se ha recogido información sobre su percepción sobre los posibles beneficios de incentivar liderazgo en niños, niñas y adolescentes.</p>
Entorno habilitante		

Actor	Descripción	Conocimientos, actitudes, perspectivas
Líderes comunitarios e instituciones de responsabilidad directa	Este grupo incluye instituciones del sector educativo o que tienen alguna responsabilidad con relación al desenvolvimiento de la pandemia, se incluyen: MINEDU, UGEL Piura, Gobierno Regional de Piura, Gobiernos Locales de Huancabamba y Lalaquiz, las redes organizadas de vecinos y los/as líderes comunitarios (incluidas las asociaciones productivas y juntas de ronderos)	<p>Sobre la pandemia:</p> <p>Ha recaído sobre estas instituciones y liderazgos la responsabilidad de mantener a flote el sistema educativo durante la pandemia, por lo que los logros y errores se les atribuyen directamente. La súbita emergencia sanitaria forzó una adaptación rápida de los modelos y mecanismos, por lo que muchas decisiones se tomaron sin poder responder a la diversidad cultural y territorial, afectando directamente la pertinencia a nivel local.</p> <p>La estrategia de “Aprendo en Casa” 2021 reconoce la importancia de integrar a la comunidad educativa de una manera más efectiva en la implementación de los servicios educativos. Esto abre un espacio de oportunidad para integrar modelos, buenas prácticas y enfoques que permitan no solo enfrentar los desafíos inmediatos de la educación en tiempos de pandemia, si no también repensar el modelo de escuela rural, para cerrar brechas que ya la afectaban antes del periodo de pandemia.</p>
Potenciales aliados	Este grupo incluye a diversas instituciones privadas, de la sociedad civil y la cooperación internacional que, por vinculación territorial o temática, podrían sumar financiamiento, conocimiento o innovación a la escalabilidad o sostenibilidad del proyecto	<p>Sobre la pandemia:</p> <p>A través del focus realizado a potenciales aliados se identifica un mensaje clave: “Poner el foco en las soluciones y no en los problemas”. Todas las instituciones que pertenecen a este grupo han invertido en respuestas a la pandemia, pero no ha trascendido de iniciativas aisladas con impacto limitado. Es por ello que buscan la oportunidad de articularse.</p>

3.4 Experiencias previas

En esta sección se exploran estrategias de comunicación para el desarrollo anteriores, vinculadas a 1) la articulación de actores para una mejor gobernanza educativa, particularmente a través de redes educativas rurales (con sus diferentes nomenclaturas según la institución que la impulsa); y 2) promover el liderazgo de niños, niñas y adolescentes.

3.4.1 Estrategias vinculadas a una gobernanza educativa inclusiva

Se toman como referencias algunas de las experiencias más exitosas de redes educativas, todas rescatadas en la Resolución de Secretaría General N° 004-2019-MINEDU que crea y regula las “redes educativas rurales” (MINEDU, 2019, págs. 4-5)

3.4.1.1 Innovaciones en la descentralización y escuelas activas (AprendeDes)



AprendeDes se implementó en San Martín y Ucayali entre 2005 y 2010, alcanzando a un total de 16,577 estudiantes y 364 comunidades, trabajando particularmente con escuelas rurales, unidocentes y multigrado, con el objetivo de aportar al desarrollo de modelos de gestión descentralizada de la educación, en los primeros años del proceso de regionalización en el Perú. (USAID, 2010, págs. 1-2). Como se ha mencionado anteriormente, el modelo de USAID logró incrementar hasta el 117% el logro de competencias esperadas de los/as alumnos/as participantes (MINEDU, 2019, pág. 4)

Algunas decisiones estratégicas que caracterizaron a AprendeDes incluyen: “guías interactivas para los estudiantes que permiten que niños y niñas trabajen en grupos para aprender de manera cooperativa y al ritmo del propio grupo; la importancia otorgada a

los Municipios Escolares para promover el liderazgo estudiantil; la toma de decisión y el comportamiento cooperativo; y el rol activo de padres y madres en el aula y la conformación de CONEIs” (USAID, 2010, pág. 3). Esto se realizó en aras de “incorporar el empoderamiento, la democracia y el respeto por la diversidad” en el centro del programa (USAID, 2010, pág. 6). Asimismo, se reconoce que Aprender integraba ya la figura de “padrinazgo”, que buscaba “reforzar la lectura y escritura de niños y niñas del primer grado” a través del trabajo colaborativo con alumnos/as de grados superiores con competencias logradas en estos temas (Pablo, 2008, pág. 186). Estos son importantes aprendizajes que extrapolan a “Conectando Horizontes”, aunque se requieren ajustes para asegurar su operatividad en un contexto de distanciamiento social con baja conectividad.

A nivel visual, el material gráfico aun disponible en línea de Aprender refleja algunas de los lugares comunes de la comunicación para el desarrollo de inicios de milenio, con una alta dependencia en ilustraciones sencillas, colores terrosos y fotografías para comunicar sus mensajes. Es importante mencionar que mucho de este material sobrevive a través de documentos de conocimiento, desarrollados con actores públicos en mente. Esto hace difícil el análisis de herramientas enfocadas en estudiantes u otros actores comunitarios.

3.4.1.2. Las redes de Fe y Alegría

El Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social “Fe y Alegría” alcanza a 132,799 estudiantes en Perú (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2021, pág. 102), un incremento de 40 pp en contraste con su llegada tan solo una década atrás (IPAE, USAID, ACDI, 2011, pág. 28).

El modelo presenta dos elementos diferenciadores que han contribuido a la mejora de logros educativos y la sostenibilidad de la iniciativa: Primero, al articulación macro-territorial en “redes rurales” que facilitan la gestión del conocimiento y “el conocimiento de las zonas, la idiosincracia, sus intereses y aspiraciones, y los procesos locales y regionales en general” (IPAE, USAID, ACDI, 2011, pág. 29). Segundo, la integración de actores no tradicionalmente vinculados al sector educativo, como iglesias católicas, fundaciones y donantes individuales, que han incrementado la posibilidad de

sostenibilidad y escalabilidad del proyecto. En 2019, los fondos de Fe y Alegría, a nivel global, se desagregaban de las siguientes fuentes: 42.61% de donantes individuales; 28.86% de fondos propios; 21.68% de corporaciones o fundaciones; y 6.86% de Gobiernos (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2021, pág. 107)

Como resultado de su intervención, Fe y Alegría ha permitido en promedio incrementar el logro de competencias en 16 pp para alumnos de nivel 2 y en 12 pp en el nivel 1 (IPAE, USAID, ACDI, 2011, pág. 31)

Debido a su alta dependencia en el capital privado, Fe y Alegría ha desplegado estrategias de comunicación que conversan entre el desarrollo y lo publicitario. Para ello, hace uso de *storytelling* que de cuenta del impacto de su trabajo en el territorio, combinando las voces e historias de transformación de sus estudiantes con recursos lúdicos que incluyen música y edición creativa, entre otros.

Tabla 10: Material referencial (Fe y Alegría)

Material	Descripción	Enlace
	Video por el 50 aniversario de Fe y Alegría en Perú	Link
	Video de resultados anual - 2019	Link
	Video de resultados anual - 2018	Link

3.4.2 Estrategias para promover el liderazgo de niños, niñas y adolescentes


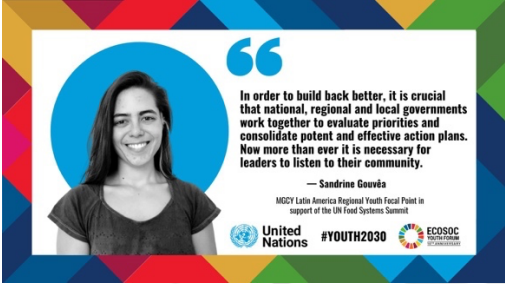
3.4.2.1 Juventud 2030

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanzó su estrategia “Juventud 2030” en el año 2017. El objetivo era incrementar la participación de adolescentes y jóvenes en los procesos de toma de decisión de las diferentes agencias, fondos y programas de la ONU a nivel global.

La estrategia tenía dos públicos. El primero, los/as funcionarios/as del Sistema ONU a nivel global, quienes debían conocer y accionar “Juventud 2030” en su desarrollo programático. El segundo, adolescentes y jóvenes, para posicionar a las Naciones Unidas como una plataforma a través de las cuales sus voces podrían alcanzar a tomadores de decisión de diferentes niveles y sectores.

Para llegar al primer público, se estableció un Comité Directivo de Alto Nivel que, antes de crear nuevas estructuras de reporte, utilizaba unidades previamente establecidas, lo que agilizó el proceso de implementación. No obstante, se abrió un espacio en esta estructura de gobernanza para una representación directa de juventudes, en aras de guardar coherencia con la propuesta programática (Oficina de la Enviada para la Juventud del Secretario General de las Naciones Unidas, 2018, pág. 12). La estrategia se lanzó durante la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2018, con la participación de la banda de k-pop BTS, lo cual contribuyó a generar momentum tanto entre la audiencia corporativa, como entre juventudes. Como resultado de estas acciones, 80% de los equipos país de la ONU reportó en 2020 haber integrado a la juventud en al menos un área priorizada por la estrategia; y 20% en las 10 áreas priorizadas (Oficina de la Enviada para la Juventud del Secretario General de las Naciones Unidas, 2021, pág. 16).

Con las juventudes, la estrategia asumió una “función espejo”. Visibilizando, primero, los liderazgos de jóvenes que ya estaban implementando acciones con impactos transformacionales en el desarrollo sostenible, tomando en consideración su diversidad; y, segundo, generando material que hablase de los desafíos, visiones e ideas que las juventudes estaban teniendo en los contextos de trabajo del Sistema ONU.

Tabla 11: Material referencial (Juventud 2030)		
Material	Descripción	Enlace
	<p>Video por el día internacional para la eliminación de la homofobia, lesbofobia y transfobia</p>	<p>Link</p>
	<p>Serie de gráficas que resaltan voces de jóvenes líderes y lideresas</p>	<p>Link</p>

El estilo visual de Juventud 2030 prefiere el uso de colores vibrantes, los cuales además están alineados con la línea gráfica de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Aunque es evidente que las preocupaciones y perspectivas de una audiencia juvenil global, a la cual se dirige Juventud 2030, varía radicalmente de aquellas que tendrán niños, niñas y adolescentes, es rescatable el impacto de mantener siempre la “función espejo”, que rompa la brecha entre organizaciones que pueden sentarse lejanas, como las agencias del Sistema ONU, y las poblaciones locales.

4. FUNDAMENTACIÓN PROFESIONAL

4.1 Justificación e importancia

Como se ha propuesto a lo largo de este trabajo, las escuelas rurales son fundamentales para descentralizar el desarrollo humano en el territorio. El escenario actual, con patrones históricos de concentración de oportunidades en las zonas urbano-costeras, extirpa de las comunidades el capital humano necesario para enfrentar sus desafíos más apremiantes, particularmente ante un escenario de alta complejidad, como la pandemia de la COVID-19.

El PNUD calcula que si la capacidad de proveer servicios educativos se restaurase a su estado pre-pandemia, “el desarrollo humano se recuperaría de inmediato” (PNUD, 2021). No obstante, como se ha explorado en la sección 3 de este trabajo, las condiciones no están dadas para que esto suceda en el corto plazo, y en la medida en la que la escuela rural continúe su senda de precarización y olvido, más niños y niñas pasarán de la desvinculación forzosa a la deserción, robando al territorio las potencialidades del bono demográfico.

No obstante, las entrevistas y grupos focales que exploramos en esta sección nos dan signos de esperanza: Primero, recordándonos que la innovación surge siempre en contextos de ausencia, y que -como bien diría Anil Gupta- “las mentes en los márgenes no son mentes marginales” (Gupta, 2016). Segundo, que ante la crisis, el Ministerio está dispuesto a desafiar su propia centralidad, y recoger desde las bases algunas prácticas, enfoques y contenidos que en otrora habría sido más difícil escalar.

En ese sentido, ante una pandemia que ha desnudado todas las brechas existentes en el sistema educativo, no solo el rural, se abre también una oportunidad de cambio. Una posibilidad de “ir más allá de la recuperación” (PNUD, 2020)

4.2 Impacto en la organización

A pesar de ser la agencia líder del Sistema de las Naciones Unidas en materia de educación, UNESCO tiene un portafolio más bien pequeño en el sector educativo peruano. Eso se debe a que, históricamente, su cooperación ha estado vinculada al sector cultura en el Perú.

El Programa Horizontes es una apuesta ambiciosa, pero cuya teoría de cambio se vio interrumpida por la pandemia, y que por consiguiente ha tenido que limitar muchas de sus aspiraciones. Esto puede ser un peligro cuando se reporte a los financistas internacionales que comprometieron fondos verticales en esta iniciativa.

No obstante, la UNESCO ha transicionado en los últimos años a ser una organización mucho más ágil. Experiencias como las que se proponen en este trabajo podrían demostrar un liderazgo dentro del sector educativo y abrir canales de interacción con actores emergentes del desarrollo, como el sector privado y los laboratorios de innovación social, con los que su cooperación es más bien limitada. Asimismo, la propuesta tiene un claro enfoque interagencial, por lo que esta experiencia podría ser bien recibida dentro del equipo país de la ONU.

Aun más importante, de consolidar el diálogo multinivel que se propone en este trabajo, UNESCO podría estar en capacidad de ampliar su cobertura territorial con facilidad, removiendo barreras para la participación efectiva de miles de comunidades rurales e indígenas que, en este momento de pandemia, se encuentran fácticamente separadas del Estado y otros tomadores de decisión.

4.3 Entrevistas

Las entrevistas resumidas en esta sección tuvieron como objetivo explorar desafíos y oportunidades para la educación rural en tiempos de pandemia. Las preguntas hacen particular énfasis en levantar aprendizajes sobre cómo los diversos actores comunitarios han respondido ante un choque tan abrupto, con énfasis en el liderazgo demostrado por niños, niñas y adolescentes. No en todos los casos los entrevistados tenían las respuestas, pero siempre pudieron compartir experiencias previas de organización rural,

particularmente aquellas centradas en la escuela y que abrieron puertas para niños, niñas y adolescentes.

Un reporte más amplio de todas las entrevistas puede encontrarse en el Anexo 1.

4.3.1 Entrevistas a especialistas

Tabla 11: Entrevista a especialistas	
Nelly Claux, Directora de Calidad de Programas – Save the Children	
“Por donde la veas, es fácil darse cuenta de que la educación en territorios rurales no ha sido asumida ni con prioridad, ni con igualdad (...) es una situación de injusticia educativa”	
<ul style="list-style-type: none"> - Nelly argumenta que no existe una distribución social del conocimiento. Este se produce de manera exponencial “todos los días y en todas partes”, pero no todas las personas pueden acceder. - Comenta que, desde los años 50, opciones alternativas han emergido de manera tímida en el territorio. La “educación comunitaria”, que muchas veces es para jóvenes y adultos, pero también para niños. Nelly afirma que son estos modelos alternativos los que “han sacado la cara por la educación” durante la pandemia. - Nelly también afirma que uno de los principales canales para construir autonomía en niños, niñas y adolescentes han sido los modelos de participación directa, donde se ha demostrado que “las capacidades se desarrollan mucho más rápido” 	
Victor Ruiz, Director del colegio Augusto Salazar Bondy	
La principal disrupción es a nivel de trabajo. Hay familias que han regresado de la ciudad (Lima, Piura, Tumbes, Trujillo). El distrito no tiene una fuente de trabajo específica (sector servicios)”	
<ul style="list-style-type: none"> - Víctor comenta que los estudiantes han tenido que ayudar a sus padres en actividades del hogar o económicas para poder paliar las necesidades del hogar. - Argumenta que, debido a las dificultades económicas, han retornado jóvenes, pero no tantos como se esperaba al inicio de la pandemia. Las personas desde la ciudad han traído consigo la creación de actividades comerciales, particularmente en el sector comercio, por lo que emergen en el distrito nuevas tiendas de ropa y restaurantes. - El Director comparte que la principal brecha que experimenta la escuela en este momento es la conectividad: “el gran desafío es ver cómo llegar al estudiante”. - Asimismo, Víctor comparte que la plana docente está sintiendo agobio y estrés. Además de sus actividades regulares, debe cumplir con la reportería al MINSA y UGEL; ser apoyo social a los estudiantes; y diversas actividades que complejizan su rutina 	

Joel Troncos, Coordinador del Programa Horizontes, CIPCA (Primera entrevista)

Para Joel, una educación rural efectiva es aquella que gira en torno al proyecto de vida de los chicos, brindándoles habilidades socioemocionales y técnicas para relacionarse con el territorio y ejercer oficios que les permitan “defenderse en la vida”.

- Joel está de acuerdo con Víctor Ruiz en el hecho de que el principal desafío en el territorio es la conectividad. En Lalaquiz, la brecha digital no solo se experimenta a nivel de acceso, si no también en capacidades de los mediadores del logro de competencias
- El coordinador de CIPCA argumenta que para los docentes “ha habido más exigencias que soporte”. Las exigencias vinculadas a cumplir un horario, un calendario educativo, y determinadas actividades temáticas. Todo se reduce que ha habido demasiadas presiones hacia al cuerpo docente.
- Comenta que la actividad docente que más ha incrementado es la tutoría, que ha servido para diagnosticar riesgos en el retiro de los estudiantes como, por ejemplo: familias con muchos hijos y un solo celular que deben decidir a quien le dan el celular.

Joel Troncos, Coordinador del Programa Horizontes, CIPCA (Segunda entrevista)

Luego de la primera presentación de este informe, se coordinó una segunda entrevista a Joel para profundizar sobre el tema de liderazgo de niños, niñas y adolescentes

- Una idea clave es que, en territorios rurales, el liderazgo no solo se ejerce desde una participación ciudadana directa, si no también desde los medios productivos. Aportar al hogar y a las asociaciones con el trabajo eficiente es una forma de liderazgo, que muchas veces es más reconocido.
- En ese sentido, el coordinador refiere que tres unidades de gobernanza comunitaria son las más presentes en Lalaquiz, además de las instituciones públicas: 1) El liderazgo comunitario; 2) las asociaciones productivas y 3) las juntas de ronderos.
- Joel identifica dos desafíos para la participación de niños, niñas y adolescentes: Primero, la falta de habilidades para la socialización, que vincula a la baja densidad poblacional y las limitadas oportunidades de encuentro; segundo, la diferencia de edad entre los líderes tradicionales, usualmente entre sus 60-70 años, y los menores de edad.
- También comenta que una estrategia clave de Horizontes durante la pandemia ha sido el despliegue de diálogos intergeneracionales, que permita el redescubrimiento de los valores, tradiciones e historias de la comunidad, así como su puesta en valor. Un libro co-creado con los alumnos del Augusto Salazar Bondy se publicará este año.

Giselle Cuglievan, Candidata a PhD en Políticas de Educación por la Universidad de Toronto, ex Oficial de Educación UNICEF

“Al no encontrar un modelo que responda a las dimensiones culturales del territorio, muchos niños experimentan un proceso de “desvalorización” de sus identidades territoriales y culturales”

- Giselle comenta que ya antes de la pandemia de la COVID-19 el sistema educativo rural, por las condiciones precarias que lo caracterizan, no solo no logra las competencias esperadas, si no que juega un rol en incrementar las desigualdades educativas.
- Comenta, además, que “ser bilingüe no es ningún problema, excepto donde se considera que las lenguas nativas son menos relevantes”.
- La investigadora relata que no existe coherencia en las políticas educativas macro, desarrolladas desde la centralidad del Ministerio; y micro, impulsadas a través de modelos de gestión educativa que incluyen a la comunidad. Las primeras, además, priorizan un enfoque de educación para la universidad, desde una lógica de ciudad: “Todo lo que no es el modelo urbano se considera poco importante o de segunda clase”.
- Giselle comenta que la percepción de la educación en el ámbito andino se ha desvalorizado y que lo que lo propuesto “no puede ser el camino al progreso”.

4.3.5 Ángela Bravo, Oficial de Educación de UNESCO

Para Ángela, la educación rural ya tenía desafíos bastante complejos: Brechas a nivel de logro de aprendizajes, acceso y conclusión oportuna. “Todos los indicadores siempre tienen un reto adicional en ruralidad.”

- Ángela argumenta que la estrategia “Aprendo en Casa” con la que partió el Ministerio en 2020 era un plan de emergencia, “estaba pensado para los primeros meses del año y debía evolucionar conforme avanzaba el año escolar”. Pero esto no sucedió.
- A nivel sistémico, existe un “castigo a la innovación” por parte de docentes y directores de escuelas rurales, ya que se desincentiva “salirse de la norma” a pesar de que los contenidos y metodologías pueden no ajustarse a las realidades locales.
- Ángela asevera que el acompañamiento del Ministerio estaba pensado en la distribución de contenido, no muy orientado a la generación de competencias.

4.3.2 Entrevistas con alumnos/as de la escuela Augusto Salazar Bondy

Antes de iniciar el proceso de desarrollo creativo, se realizaron consultas a cuatro estudiantes que ya guardaban una relación con el Programa Horizontes, a través de las diversas iniciativas que implementa en Lalaquiz. Los niños/as entrevistados fueron:

- Alejandro Guevara (14 años)
- Ayelen Neyra (14 años)
- Elvis García (16 años)
- Marianet García (14 años)

Aunque los/as alumnos/as enfrentaban diversos desafíos, entre ellos la conectividad o el incremento de horas que deben dedicar al trabajo productivo, encontraban consenso en tres ideas: 1) Una intención firme de seguir estudiando, a pesar de las dificultades, y ganas de regresar a la escuela presencial lo más pronto posible; 2) Una profundización de desafíos socioemocionales, particularmente a través de emociones fuertes como el aburrimiento y la tristeza; y 3) Un debilitamiento de sus relaciones interpersonales, particularmente con sus compañeros/as de clase, en gran parte a consecuencia por las limitaciones de mantener la conexión en tiempo de pandemia

4.3.3 Los grupos focales

Las principales conclusiones de los grupos focales ya han sido incorporadas en las secciones 2.3 y 2.8, no obstante, se presenta a continuación la lista de participantes de cada una de las sesiones, así como la lógica detrás de su selección

Tabla 12: Lista de participantes de los grupos focales	
Categoría	Participantes
Grupo Focal 1: Alumnos que han recibido soporte de UNESCO y se encuentran en la zona de alta conectividad de Lalaquiz (Tunal)	<ul style="list-style-type: none"> - Alejandro Guevara (14) - Ayelen Neyra (14) - Marianet García (14)
Grupo Focal 2: Alumnos que no han recibido soporte de UNESCO y se encuentran en las zonas de menor conectividad de Lalaquiz	<ul style="list-style-type: none"> - Elvis García (16) - Luz Neira (16) -
Grupo Focal 3: Potenciales aliados del sector privado, academia y el Sistema ONU	<ul style="list-style-type: none"> - Ángel Rodríguez, Coordinador de Sostenibilidad de CENCOSUD - Mariana Iturrizaga, Sub-Gerente Adjunta de Sostenibilidad de Credicorp - Felipe Cortázar, Jefe de Alianzas del grupo iEduca (Toulouse Loutrec, CERTUS, UCAL) - Rogger Bustamante, Coordinador de Planificación Central y Sostenibilidad de Asociación UNACEM

	<p>- María Fernanda Awapara, Oficial de Alianzas de la Oficina del Coordinador Residente de la ONU</p>
--	--



5. LECCIONES APRENDIDAS

5.1 Cambios requeridos en el ambiente interno

Actualmente, el Programa Horizontes no cuenta con un personal especializado de comunicaciones. Particularmente durante la pandemia, ha trabajado con éxito una amplia gama de material comunicacional, pero no existe una visión unificadora o estratégica que respalde. Esto reduce el impacto sostenido en el tiempo de los esfuerzos.

Asimismo, a pesar de que el enfoque intercultural que propone la creación “de abajo hacia arriba” es evidente en la dimensión programática del proyecto, las comunicaciones se mantienen como esfuerzos unilaterales, con poca capacidad de interacción e, incluso, con un monitoreo de impacto estancado en indicadores de gestión, sin analizar transformaciones más profundas en los comportamientos, actitudes y perspectivas de las poblaciones a las que intenta llegar.

Los retos que impone la pandemia a su teoría de cambio requieren que la comunicación para el desarrollo no sea vista solo como un medio, si no como una estrategia integral que – sobre todo – ayude a fortalecer la infraestructura humana que permite el intercambio de conocimientos, desafíos e innovaciones en el territorio. Cabe mencionar que aunque el proyecto piloto se desarrolla en Piura, el Programa Horizontes se implementa también en territorios con mayores desafíos a nivel de conectividad, y con menor densidad poblacional. Las comunicaciones estratégicas se vuelven aun más importantes en esos territorios.

5.2 Investigación en tiempos de distanciamiento social

Ha sido particularmente desafiante entablar contacto con chicos y chicas en Lalaquiz, cuando el reto es justamente la conectividad. No obstante, un trabajo articulado con la organización aliada de Horizontes en el territorio, CIPCA, y el liderazgo del Director Víctor Ruiz, siempre presto a aportar y brindar información, han sido fundamentales para el éxito de esta investigación.

Hacia el futuro, sería interesante explorar otros mecanismos de levantamiento de información que requieran menos despliegues logísticos y permitan acceder a más personas. Por ejemplo, la Universidad del Pacífico está desarrollando un chatbot educativo, que tiene la capacidad de levantar información con un costo en datos bastante bajo. Asimismo, experimentar con el uso de mensajes push y USSD podría ser interesante, como una alternativa que permita acceder a los hogares menos conectados.

Como alguien que ha trabajado un tiempo en el sector del desarrollo sostenible, ha sido grato adentrarme en un campo que nunca había visto directamente: la educación, y sobre todo conocer a una serie de *stakeholders* con dinámicas muy distintas a las que usualmente veo en mi día a día.

5.3 Integración territorial como clave del éxito

Los desafíos de desarrollo del siglo XXI son muy amplios, volátiles y complejos como para ser abordados por una sola institución. La naturaleza sectorializada de nuestro Estado se siente en cada uno de los niveles de gobierno, y cala en la forma en la que otras instituciones se aproximan al desarrollo.

Como se menciona en la sección 1 de este documento, mientras la educación entienda sus desafíos como aquellos vinculados exclusivamente a la infraestructura y el acceso a la escolaridad, las capacidades del capital humano para generar desarrollo humano se verán muy limitadas. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación puede ser la plataforma para avanzar en múltiples dimensiones. En los territorios rurales, particularmente, en una serie de ODS vinculados a la producción y consumo responsables, la preservación de los ecosistemas terrestres y, trascendentalmente, en la igualdad de género, la seguridad alimentaria y la reducción de la pobreza.

En este sentido, UNESCO tiene la oportunidad de mirar al territorio en esa complejidad e identificar alianzas innovadoras, no solo para enfrentar la pandemia, si no también para otros de sus mandatos que abren oportunidades enormes para la generación de valor compartido, como por ejemplo el increíble trabajo que realiza en términos de preservación del patrimonio cultural, material e inmaterial.

5.4 Capacidad de innovación en lo rural

El Estado peruano invierte en investigación, desarrollo e innovación aproximadamente 0.02% de su PBI (INEI, 2021). En un escenario de ya limitado soporte público, la mayor parte de ese presupuesto se destina exclusivamente a innovación productiva. Es también el espíritu con el que nacen las Agencias Regionales de Competitividad, respaldadas por el Gobierno Suizo (Presidencia de Consejo de Ministros, 2020).

No obstante, no existen canales públicos para canalizar, fortalecer y escalar la innovación en gobernanza pública. Esto es crítico, ya que el Perú es uno de los países que más desconfía de sus instituciones (Latinobarómetro, 2018), y existen territorios donde la presencial estatal es aun muy baja, como se constata por el avance desigual en el Índice de Densidad del Estado actualizado a 2017 (PNUD, 2019).

En este sentido, la cooperación internacional tiene un rol clave que jugar, como articulador de las transformaciones en el territorio y las necesidades apremiantes de los Estados. El proyecto Horizontes se desarrollará en el marco de dos transiciones políticas, la de julio de 2021 y luego la de enero de 2023, en consecuencia, la sostenibilidad de su trabajo dependerá de cuánto ha logrado establecer arquitecturas de gobernanza sólidas, capaces de resistir los vaivenes políticos.

REFERENCIAS

Bibliography

- Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU. (2018, Diciembre 14). Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención para la Población de Ámbitos Rurales. *Diario Oficial El Peruano*, p. 25.
- MINEDU. (2020, Noviembre 11). *Resolución Viceministerial N° 216-2020-MINEDU*. From MINEDU: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1336386-216-2020-minedu>
- ONU Perú. (2020). *Impacto económico del COVID-19 en los hogares peruanos*. Lima: ONU Perú.
- MINEDU. (2021, Abril 25). *Semáforo Escuela Remoto*. From MINEDU: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDhkNzIxMjEtNDIwYi00ZDU5LWEwNzUtOWVIMTM4MjM1ZTU1IiwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNiLTY3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOjR9>
- Ocaña, H. (2020, Septiembre 5). Educación Pública en Crisis. (D. Loyola, Interviewer)
- Cuenca, R. (2021, Marzo 9). *CADEx - La urgencia del buen retorno del año escolar*. From Agencia de Noticias Andina: <https://www.facebook.com/agenciandina/videos/181888666820478/>
- MINEDU. (2021, Marzo 9). Resolución Ministerial N° 121-2021-MINEDU. Lima.
- UNICEF, Universidad de Costa Rica. (2015). *VIII Informe: Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia*. San José: UNICEF Costa Rica.
- MINEDU. (2021, Abril 25). *Habilitación de SSEE para la prestación del servicio educativo con algún grado de presencialidad*. From Sigamos aprendiendo: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDIzYjk0N2QtM2UzZi00ZThkLTkwODctOTljY2RjYmI1MzQ1IiwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNiLTY3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOjR9&pageName=ReportSection>
- Chávez, C. (2021, Marzo 25). *Avance desigual, datos dispersos y pocas dosis: ¿por qué demora la vacunación contra Covid-19?* From Ojo Público: <https://ojo-publico.com/2577/avance-desigual-y-pocas-dosis-por-que-demora-la-vacunacion>
- MINEDU. (2019, 01 11). Resolución de Secretaría General N° 004-2019-MINEDU.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Oxford University Press.
- PNUD. (2019). *El reto de la igualdad*. Lima : PNUD.
- Holmes, K. (2020, Abril 27). *Sustaining learning communities through and beyond COVID-19*. From UNESCO Futures of Education Ideas LAB: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/holmes-sustaining-learning-communities-COVID-19>
- UNSDG. (2021, Abril 25). *Human rights-based approach*. From United Nations Sustainable Development Group: <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- UNSDG. (2011). *Results-based management handbook: Harmonizing RBM concepts and approaches for improved development results at country level*. Nueva York: UNSDG.
- Fernández L, J., Fernández, M. I., & Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras para América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: CEPAL, IFAD.

- ONU Mujeres. (2020). *Gender mainstreaming: a global strategy for achieving gender equality and the empowerment of women and girls*. Nueva York: ONU Mujeres.
- UNHCR. (2016). *UNHCR review of gender equality in operations*. Ginebra: UNHCR.
- UNFPA, ONU Mujeres, UNICEF, PNUD. (2012). *Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. Santiago: UNFPA, ONU Mujeres, UNICEF, PNUD.
- PNUD. (2021). *COVID19 and human development: assesing the crisis, envisioning the future*. Nueva York: PNUD.
- Gupta, A. (2016). *Grassroots Innovation*. Nueva York: Penguin.
- PNUD. (2020). *Más allá de la recuperación: con miras al 2020*. Nueva York: PNUD.
- PNUD. (2020). *COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery*. Nueva York: PNUD.
- Banco Mundial. (2020). *Poverty and Shared Prosperity*. Washington DC: Banco Mundial.
- López-Calva, L. F. (2020, Enero 10). *Blog del Director, Graph for Thought*. From PNUD en América Latina y el Caribe:
<https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/rethinking-development-in-latin-america-and-the-caribbean.html>
- PNUD. (2020, Mayo 15). *Coronavirus vs. Desigualdad*. From PNUD:
<https://feature.undp.org/coronavirus-vs-inequality/es/>
- PNUD. (2019). *El Reto de la Igualdad*. Lima: PNUD.
- ONU Perú. (2020). *Impacto socioeconomico del COVID-19 en los hogares peruanos*. Lima: ONU Perú.
- IEP. (2020). *Desigualdad, vulnerabilidades y estrategias frente al covid-19. Informe del IEP (mayo 2020)*. Lima: IEP.
- INEI. (2021, Abril 26). *Sistema de gestión y monitoreo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Perú*. From INEI: www.ods.inei.gob.pe
- Presidencia de Consejo de Ministros. (2020, Enero 20). *Agencias Regionales de Desarrollo promueven competitividad de su territorio y de sus cadenas productivas*. From PCM: <https://www.gob.pe/institucion/pcm/noticias/78126-agencias-regionales-de-desarrollo-promueven-competitividad-de-su-territorio-y-de-sus-cadenas-productivas>
- Latinobarómetro. (2018). *Informe Latinobarómetro 2018*. Santiago: Latinobarómetro.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000 - 2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L., & Ortiz, G. (2017). *Documento de Trabajo 237: La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: IEP.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: GRADE.
- Videnza. (2021, Mayo 22). *Educación*. From Propuestas al Bicentenario:
<https://propuestasdelbicentenario.pe/wp-content/uploads/2021/02/Educacion.pdf>
- INEI. (2020). *Informe técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2009-2020*. Lima: INEI.
- OSIPTEL. (2020, Diciembre). *Retos para cerrar la brecha digital en el Perú*.
- UNICEF. (2021). *COVID-19: Impacto de la caída de los ingresos de los hogares en indicadores de salud y educación de las niñas, niños y adolescentes*. Lima: UNICEF.

- Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2020, Julio). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*, pp. 2-3.
- Loli, S. (2021, Marzo 08). Denuncias de violencia contra la mujer se incrementaron en un 130% durante 2020, informó la ministra de la Mujer. (RPP, Interviewer)
- PCM. (2008, Mayo 19). Resolución Jefatural N° 004-2008-PCM/DNTDT. *Estudio de Diagnóstico y Zonificación de la Provincia de Huancabamba - Gobierno Regional Piura*. Lima, Perú.
- INEI. (2018, Octubre). *Resultados definitivos de los censos nacionales 2017: Piura*. From INEI:
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1553/
- ANA. (2016, Septiembre). Complementación de identificación de poblaciones vulnerables por activación de quebradas. *Quebrada: Caracucho, Guayaquil Alto y Guayaquil, centro poblado: Caracucho y Tunal*.
- Municipalidad Distrital de Lalaquiz. (2011). Estudio de preinversión a nivel de perfil del proyecto: "Mejoramiento y promoción de sistemas agroforestales en la zona baja, media y alta del distrito de Lalaquiz, provincia de Huancabamba, región Piura". Piura.
- UNICEF. (2020). *Guidelines on adolescent participation and civid engagement*. Nueva York: UNICEF.
- IPSOS. (2020). *Segunda encuesta online: #EstamosConectados, ¿cómo enfrentamos los desafíos de la educación a distancia y un posible retorno presencial? - Análisis focalizado*. Lima: IPSOS.
- USAID. (2010). *Evaluación de los programas en educación de la USAID/Peru: Aprender y Centro Andino*. Lima: USAID.
- Pablo, F. (2008). Participación comunitaria en la experiencia del proyecto Aprender. In J. García, L. Hidalgo, C. Montero, F. Pablo, & E. Sotomayor, *Propuestas que construyen calidad: Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín* (pp. 170-193). Lima: Tarea, USAID, ACIDI.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2021, Mayo 23). *Memoria Institucional 2019*. From Issuu: <https://issuu.com/47659/docs/memoriafya-2019>
- IPAE, USAID, ACIDI. (2011). *Para la mejora efectiva de la educación básica en el Perú: revisión de los principales programas educativos*. Lima: IPAE.
- Oficina de la Enviada para la Juventud del Secretario General de las Naciones Unidas. (2018). *Juventud 2030*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Oficina de la Enviada para la Juventud del Secretario General de las Naciones Unidas. (2021). *Youth 2030: A global progress report*. Nueva York: Naciones Unidas.