



ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO
OFICINA REGIONAL PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE
Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil – IPEC

IPEC SUDAMERICA



REVISION TEMATICA DE LOS PROGRAMAS DE ACCION DEL IPEC EN PERU Y COLOMBIA SOBRE EDUCACION FORMAL, NO FORMAL Y CAPACITACION VOCACIONAL

Por: Walter Alarcón Glasinovich

Lima, julio, 2003

Sistema de Información Regional sobre Trabajo Infantil – SIRTI-
Tel: 511-6150327 / 511- 615-0395, Fax: 511- 6150400. E- mail: sirti@oit.org.pe
Las Flores 275 San Isidro, Lima 27. Casilla Postal 14-124, Lima 14.

I. PANORAMA GENERAL

El presente documento presenta una breve revisión temática sobre el trabajo del IPEC en Perú y Colombia en las áreas de capacitación vocacional y educación escolar formal y no formal, identificando características principales, logros y problemas sustantivos, para concluir en algunas lecciones y sugerencias de alternativas a fin de estar en mejores condiciones de lograr que niñas, niños y adolescentes no sufran las consecuencias de trabajar a temprana edad.

1.1. EL IPEC EN PERU Y COLOMBIA¹

El Gobierno del Perú firma el memorando de entendimiento con IPEC en 1996, el cual fue renovado el año 2002. Sobre esta base, en 1997 se forma el Comité Directivo Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Este Comité, de carácter multisectorial, encargó elaborar el Plan Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil el cual no fue aprobado por el Estado. El Comité entra en un período de receso en su funcionamiento, lo cual dura entre 1999 al 2003. Recientemente, luego de la renovación del memorando de entendimiento, se ha vuelto a instalar dicho Comité liderado por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Una de sus metas inmediatas es la elaboración durante el año 2003 del primer Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil.

Colombia, en cambio, ha logrado mayor desarrollo en estos temas. Desde el año de 1995 en Colombia se constituye el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de los Jóvenes Trabajadores. En 1996 se elabora el primer Plan Nacional de Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil y Protección de los Jóvenes Trabajadores: 1996-1998. Habiendo concluido la vigencia del primer Plan, las instituciones miembros del Comité Interinstitucional Nacional, conjuntamente con otras organizaciones competentes, formularon y aprobaron el segundo Plan Nacional de Acción para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de los Jóvenes Trabajadores entre 15 y 17 años: 2000- 2002. En la actualidad Colombia elabora el tercer

¹ www.oit.org.pe/spanish/260ameri/oitreg/activid/proyectos/ipec/index.php

Plan Nacional el cual pretende fortalecer los logros y avanzar en el proceso de erradicación del trabajo infantil.

1.2. DATOS GLOBALES DE LA INFANCIA EN PERU Y COLOMBIA

La población total del Perú para el 2002 se estima en algo más de 26 millones de habitantes, de los cuales cerca de 10 millones 648 mil (40%) tienen menos de 18 años de edad. Las estadísticas más actualizadas indican que para el año 2001, en el Perú trabajan 1 millón 987 mil niñas, niños y adolescentes entre 6 a 17 años de edad².

El Colombia, para el año 2001, la población total es estimada en algo más de 42 millones de habitantes. Para el año 2001 se estima un total de 11 millones 325 niñas, niños y adolescentes trabajadores en Colombia³.

1.3. RESEÑA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN PERU Y COLOMBIA

En relación a la estructura del sistema educativo peruano, este se divide en dos grandes componentes: Educación Básica y Educación Superior. La Educación Básica es aquella que normativamente se orienta a la formación integral de niñas, niños y adolescentes. A su vez la Educación Básica se organiza en Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial.

Como queda explícito en el texto de la reciente Ley General de la Educación (Ley nº 28044, 28 de julio del año 2003), la Educación Básica Regular abarca las modalidades de Educación Inicial para niños y niñas hasta 5 años de edad; Educación Primaria compuesta por 6 grados de estudios y dirigida a niños y niñas entre 6 a 11 años; y Educación Secundaria compuesta por 5 grados de estudio y dirigida a adolescentes entre 12 a 16 años de edad. La Educación Básica Alternativa se orienta a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla; y a niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares. Se

² INEI-IPEC. Visión del trabajo infantil y adolescente en el Perú:2001. Lima. 2002.

³ DANE-IPEC.Encuesta nacional de trabajo infantil 2001. Bogotá. 2003.

enfatisa la preparación para el trabajo y se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. La Educación Básica Especial atiende a personas con necesidades educativas especiales que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

La nueva Ley General de Educación introduce el concepto de Educación Comunitaria entendiendo por ésta los esfuerzos que se desarrollan desde las organizaciones de la sociedad fuera de las instituciones educativas. Señalándose que los aprendizajes que se logren a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, debidamente certificados, pueden ser convalidados por el sistema educativo formal.⁴

En el caso de Colombia el sistema educativo para menores de edad se divide en tres niveles: Educación Pre-escolar, con una duración de 3 años; Educación Básica, con una duración de 9 años, la cual se sub-divide en dos ciclos: Básica Primaria (de 1º a 5º grado) y Básica Secundaria (de 6º a 9º grado); y, finalmente Educación Media (grados 10º y 11º). Al final de estos estudios se obtiene el grado de bachiller⁵.

II. PROPOSITO DE LA MISION

- Sintetizar los programas IPEC de entrenamiento en habilidades y de educación formal y no-formal,
- Identificar varias estrategias y modelos de intervención;
- Documentar los logros específicos y las lecciones aprendidas;
- Proponer nuevas alternativas basadas en las experiencias actuales;
- Identificar buenas prácticas que sean replicables y puedan ser usadas en programas futuros.

III. SITUACION GENERAL DEL TRABAJO INFANTIL EN PERU Y COLOMBIA

En el caso del Perú, se estima que trabajan 1'985 mil personas entre 6 a 17 años de edad. Del total de niñas, niños y adolescentes entre 6 a 17 años, 27% son trabajadores. Es decir, 1 de cada 4 menores de edad en el Perú se

⁴ www.minedu.gob.pe/el_ministerio/ley_general_de_educacion2003.doc

⁵ CORPOEDUCACION. Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Casa Editorial el Tiempo. Bogotá. 2002.

encuentra en las calles, en el servicio doméstico, en las minas y en demás ocupaciones similares trabajando.

En el Perú la tendencia en los últimos años ha sido ha incrementarse el trabajo infantil y adolescente. Este fenómeno se ha triplicado en los últimos 10 años.

Por otro lado, en Colombia trabajan 1'567 mil personas entre 5 a 17 años de edad. Esto significa que 15% del total de población entre 5-17 años son trabajadores.

En ambos países el perfil y condiciones de trabajo infantil y adolescente son similares. El trabajo es fundamentalmente una actividad de adolescentes más que de niños y niñas. De igual modo es una actividad que congrega más varones que mujeres. El trabajo de menores de edad se concentra en actividades agropecuarias y en el sector informal urbano. Asimismo existe un segmento importante ocupado en las denominadas peores formas de trabajo infantil, tales como trabajo en socavones mineros, fabricación artesanal de ladrillos, explotación sexual, participación en cultivos ilícitos, en basurales, etc. En todos los casos el trabajo afecta la asistencia escolar o el rendimiento académico de aquel sector de niños que comparten educación y trabajo.

No obstante que se carecen de cifras confiables, diversas evidencias indicarían que -aunque existen segmentos de niños y niñas ubicadas en las peores formas de trabajo infantil- en América Latina el problema generalizado es que las ocupaciones laborales que realizan niñas y niños en la región, en todos los casos, afecta de manera sustantiva la asistencia y rendimiento académico de estos menores de edad.

INDICADORES CLAVES DEL TRABAJO INFANTIL EN PERU Y COLOMBIA

Indicadores	Perú	Colombia
I. Magnitud del trabajo infantil	1'985, 492	1'567,847
II. Evolución de la tasa de		

ocupación infantil		
1992 (1)	7.9	8.2
1996	20.8	6.9
2001	26.9	5.5
III. Estructura porcentual del trabajo infantil según grupos de edades (2)		
Niños	42.4	57.1
Adolescentes	57.6	42.9
IV. Niños y adolescentes trabajadores por asistencia escolar		
	79.7	64.1
-Asiste a escuela	20.3	35.9
-No asiste a escuela		

FUENTE: Encuesta Nacional de Trabajo Infantil 2001, DANE/IPEC. Visión del Trabajo Infantil y Adolescente en el Perú 2001, INEI/IPEC.

NOTA: En el caso de Perú la población ocupada infantil corresponde al tramo de edad entre 6-17 años. En el caso de Colombia corresponde al tramo entre 5-17 años de edad. Para ambos países la información estadística corresponde al año 2001.

(1) Para el Perú el año es 1993.

(2) Niños en el caso de Colombia corresponde al grupo 5-14 años y Perú 6-11 años. Adolescentes en el caso de Colombia corresponde al grupo 15-17 años y Perú 12-17 años.

IV. RESUMEN DE ESTRATEGIA GENERAL DE IPEC EN PERU Y COLOMBIA

Dada la magnitud del problema las estrategias atraviesan diversos niveles: nivel regional, nacional y focalizado en los proyectos de intervención directa.

En el ámbito regional, en América Latina se han establecido una serie de metas que relacionan el trabajo infantil con la educación obligatoria. En la Cumbre de Políticas Sociales (Kingston) y en la Cumbre de Jefes de Estados (Panamá) se

incorporaron acuerdos nítidos para combatir el trabajo infantil a partir de la escolarización obligatoria como una de las estrategias centrales para dicho objetivo.

En el ámbito nacional se persigue incorporar y en otro caso afinar ciertas líneas de acción, así como programas sociales de carácter público fortaleciendo la obligatoriedad de la educación y el abandono de las actividades laborales por parte de los menores, como requisito para acceder a los beneficios de estos programas.

Las estrategias focalizadas del IPEC se adecúan a la naturaleza de cada situación específica, sin embargo en todos los casos se sustentan en la interrelación de diversos componentes tales como educación, familia, salud, generación de ingresos y fortalecimiento comunal.

Adicionalmente se potencian las siguientes líneas estratégicas de trabajo:

Institucional.- Fortalecimiento de Comisiones Nacionales de Erradicación y Prevención del Trabajo Infantil e implementación de Planes Nacionales de Erradicación del Trabajo Infantil.

Legislación.- Perú y Colombia han ratificado los Convenios 138 y 182 de OIT. Es innegable la importancia de la armonización legislativa. En ambos países existen problemas por atender en este sentido.

Sistema Nacional de Información.- Mientras Colombia cuenta con información estadística actualizada y confiable sobre trabajo infantil al haber aplicado la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil en el 2001, en el Perú no existe una encuesta nacional ad-hoc sobre este problema, utilizándose los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares 2001.

Programas pilotos de intervención en sectores de alto riesgo.- En ambos países se han aplicado diversos programas de acción orientados principalmente hacia las denominadas peores formas de trabajo infantil.

V. PROGRAMAS DE EDUCACION FORMNAL Y NO FORMAL: PATRONES Y PRACTICAS

En base al análisis del componente educación formal, no formal y formación vocacional en los programas de acción desarrollados por IPEC en Colombia y Perú, en esta sección analizaremos de manera general algunos de sus principales rasgos.

a. Calidad

Reclutamiento, selección y capacitación de maestros

Tanto en Perú como en Colombia el proceso de selección de maestros en las escuelas públicas ocurre a través de concursos públicos dirigidos por el Ministerio de Educación. Asimismo el proceso de capacitación de los maestros en las escuelas formales es dirigido por las entidades del Estado correspondientes.

En el caso de Colombia la situación docente estatal se rige por las normas del régimen especial del Estatuto Docente y la Ley 115. En esta norma es donde se definen las características del educador, las formas de su vinculación al servicio educativo estatal y las instituciones encargadas de la capacitación magisterial.

En torno a la formación docente, en Colombia la carrera magisterial es ofrecida tanto por las Normales Superiores como por Universidades. En cuanto a estas últimas, los programas de formación de los docentes deben estar previamente aprobados por el Ministerio de Educación. De esta manera se garantiza la calidad del proceso de formación docente.

En el Perú la carrera docente se imparte a través de los Institutos Superiores Pedagógicos y también de las Universidades. El Ministerio de Educación solamente tiene competencia sobre aquellos Institutos y no sobre las Universidades. En este caso lo más novedoso en los últimos años lo constituye

el Plan Nacional de Capacitación Docentes (PLANCAD). A través del PLANCAD el Ministerio de Educación contrata instituciones –que pueden ser Universidades ONG o Institutos Superiores- responsables de ofrecer cursos de capacitación y actualización docente.

En el Perú la educación escolar es bastante centralizada, existiendo una fuerte dependencia de todas las escuelas frente a las autoridades del Ministerio de Educación. Esto pretende cambiarse y existen algunas normas al respecto, pero los cambios efectivos toman su tiempo. Si bien el IPEC puede tomar contactos informales con alguna área específica del Ministerio de Educación del Perú, lo cierto es que no existe una relación institucional a nivel central que permita ingerencia específica en el área de reclutamiento, selección y capacitación docente.

En cambio si existen experiencias donde desde programas de acción –pero no con la mediación de Ministerio de Educación- se ha capacitado a maestros. En este sentido es importante resaltar un programa dirigido por el más importante sindicato de docentes de escuelas del Perú. En este caso la asistencia estaba asegurada porque los profesores pertenecían a dicho sindicato. Es necesario resaltar que antes del programa de acción la preocupación magisterial estaba centralizaba fundamentalmente en pliegos de reclamo reivindicativos de orden económico. Hoy en día se ha incorporado en su plataforma institucional la erradicación del trabajo infantil. Sin embargo, un problema en la selección de maestros asistentes a la capacitación era que solamente participaban aquellos que comparten la línea de la organización sindical. De modo que en departamentos o localidades donde dicha organización sindical carece de presencia, esto atenúa la participación de maestros en las charlas de capacitación.

En Colombia, por el contrario, la estructura de la educación descansa sobre la base de los municipios. El Ministerio de Educación elabora lineamientos generales de política educativa, la cual es adaptada y ejecutada a nivel

municipal. Esto facilita la firma de convenios con la Secretaría de Educación municipal y el desarrollo de experiencias de capacitación a docentes en localidades muy específicas.

Es importante destacar como IPEC en la ciudad de Bucaramanga-Colombia se articula a un programa educativo nacional liderado por el Ministerio de Educación denominado “Aceleración del Aprendizaje”. Este programa se orienta a nivelar a los niños y niñas con varios años de atraso escolar en una modalidad de educación extra- escolar hasta que los estudiantes sean capaces de insertarse en la educación formal. Este caso es un buen ejemplo cómo las estructuras educativas descentralizadas favorecen la implementación de programas de acción articulados a las políticas educativas nacionales en la medida que se evita la necesidad de convenios a nivel central, bastando convenios a nivel local o municipal para poder ejecutar acciones concertadas.

En líneas generales en las experiencias de capacitación con maestros quizá la asistencia a los eventos de capacitación sea la principal dificultad encontrada. Los profesores, en general, son un grupo social mal remunerado y desincentivado. La realidad ha demostrado que lo que los moviliza para participar es la entrega de certificados o constancias de capacitación porque éstas les pueden ser útiles para su carrera profesional. Cuando esto ha sucedido la tasas de asistencia se incrementa notablemente.

Por otra parte, la capacitación a docentes es un proceso que requiere un período extenso donde no bastan algunas charlas o acciones puntuales. Los docentes, especialmente de las zonas más pobres y alejadas, son poco permeables al cambio, por lo cual apostar en el cambio de conocimientos y actitudes frente al trabajo infantil exige una labor con mucha profundidad.

En este sentido una vía posible de trabajo consiste en los cursos de capacitación a distancia. Esta modalidad permite una capacitación masiva de

maestros, con una cobertura geográfica amplia y de bajo costo. Si esta capacitación a distancia en temas de trabajo infantil se hace a través de un convenio con el Ministerio de Educación, o con las autoridades locales educativos, y se les otorga a los profesores los certificados por ellos anhelados, éste puede convertirse en un camino para, de manera masiva, profundizar los conocimientos y transformar actitudes de los maestros frente al problema del trabajo infantil.

En los programas o experiencias de educación no formal, la mayoría de los profesores no son docentes de carrera. En algunos casos son universitarios, estudiantes de secundaria o, en un programa de acción en el Perú, hasta policías. Esta limitación de formación académica especializada se intenta suplir con la experiencia de campo en el trabajo con niños. En este sentido debe mencionarse la empatía que logran los promotores de los programas –que hacen las veces de profesor- con la población de niños y niñas que trabajan. Este elemento de orden afectivo (que es menos acentuado en la escuela formal) es altamente valorado por los chicos y se convierte en factor primordial para la asistencia de niños y niñas a los programas.

En estos casos la selección y capacitación es realizada por las ONG que hacen convenios con IPEC para dirigir determinado programa de acción. En estas condiciones no existen problemas de desmotivación porque los promotores forman parte del programa y son remunerados por éste. De otro lado, es muy interesante cuando los promotores son de la comunidad. Esta es una ventaja para que el programa tenga acogida. Sin embargo algunas características en el proceso de selección de los promotores son indispensables. Nos referimos fundamentalmente a rasgos de personalidad como la tolerancia o el ser comunicativos.

Tanto en la educación formal como no formal, el eje del proceso educativo son los profesores o los promotores. Por ello los rasgos personales –y no solamente la capacidad de conocimiento- son altamente valorados por los estudiantes. Es importante que tengan actitudes democráticas en el sentido de tolerancia y valorar el aprendizaje a partir de quienes piensan diferente. Jamás

castigar físicamente a los alumnos. Tener iniciativa y una personalidad carismática que pueda gozar de legitimidad de los chicos.

Currículo y materiales didácticos

El proceso de elaboración del currículo es bastante similar en Perú y Colombia. Sin entrar a precisiones de cada país, son los Ministerios de Educación quienes fijan las pautas o lineamientos globales del currículo nacional. Este determina las competencias mínimas para todos los estudiantes de la nación. Sin embargo, este currículo nacional es orientador y de naturaleza flexible por lo que debe adaptarse a las características y necesidades de cada localidad. Luego de pasar por niveles administrativos intermedios de adaptación, en ambos países a nivel de cada centro educativo es donde se define concretamente el currículo. Este proyecto curricular se ejecuta y enmarca, en el caso del Perú, en el Proyecto de Desarrollo Institucional; y, en el caso de Colombia, en el Proyecto Educativo Institucional. De modo que cada centro educativo tiene la potestad de adaptar el currículo nacional a sus necesidades culturales y sociales específicas⁶.

Es importante resaltar que en la elaboración de los currículos en cada centro educativo, se espera que la comunidad educativa tenga una activa participación. En otras palabras delegaciones de padres de familias, maestros e incluso representaciones estudiantiles podrían participar.

Todo esto está en el plano formal y normativo. Sucede que la realidad es algo más compleja. Habiendo posibilidad de flexibilizar los currículos, no siempre se hace uso de esta prerrogativa. Existen muchas, sino la mayoría, de escuelas donde la flexibilización no significa una verdadera adaptación de la educación a las particularidades socio-culturales de la zona. De otro lado, la participación de la comunidad educativa en la elaboración de la propuesta curricular tampoco siempre es lo necesariamente activa.

⁶ MINEDU. El Desarrollo de la Educación. Lima. 2001
CORPOEDUCACION. Ibid.

Sin embargo, lo sustantivo de esto es que existen espacios donde se puede incorporar problemas como el del trabajo infantil en la estructura curricular.

En esta línea merece citarse el programa de acción ejecutado por el Sindicato Unico de la Educación Peruana (SUTEP) el cual, en alianza con la ONG Fe y Alegría, elaboró una propuesta curricular para ser incorporada en el margen que la norma deja de diversificación curricular, que en el caso peruano puede ser hasta 30% de las horas lectivas anuales.

ELEMENTOS DE LA PROPUESTAS CURRICULAR DEL SUTEP

I. Trabajo Infantil.	
➤ Niño	
s/as	
trabajadores/as.	
➤ Expl	
otación de los	
niños/as	
trabajadores/as.	
➤ Dife	
rentes formas de	
trabajo infantil.	

Un elemento fundamental en el examen de la calidad de los programas es la infraestructura, mobiliario y materiales didácticos. Al respecto debe señalarse que en un sistema educativo tan desigual, las escuelas reflejan dicha inequidad. En las zonas más pobres de las ciudades y más rurales las escuelas muchas veces carecen de mobiliario y materiales necesarios. En el Perú 68% de las escuelas de educación primaria rurales carecen de servicios de agua potable, 95% no tiene servicios higiénicos, 90% no tiene luz eléctrica, la mayoría tiene carpetas en mal estado donde simplemente no existen materiales didácticos como pizarras o láminas⁷. En Colombia, “muchas escuelas se encuentran en franco deterioro y abandono. Son lugares encerrados y oscuros. Sus aulas presentan fallas de iluminación, ventilación y aislamiento sonoro. Estos problemas de infraestructura física

⁷ Agenda Abierta para la Educación de las Niñas Rurales, CARE/IEP/FORO EDUCATIVO, Lima, 1999.

empeora a medida que la escuela se aleja de los centros más poblados y se acerca a zonas de mayor pobreza”⁸.

Los programas del Estado, si bien son de suma utilidad, no han logrado revertir la situación descrita. En estas condiciones el maestro es el eje y agente fundamental para el cambio. De allí la importancia de su capacitación.

Los programas de acción buscan mejorar esta situación a nivel muy focalizado. En la zona donde éstos se ejecutan. Casi todos los programas contemplan mejora de escuelas, tanto en dotación de materiales didácticos como incluso infraestructura. Siendo esto fundamental es de difícil sostenibilidad hasta que no se conviertan en políticas locales. Esta nos parece es la manera de mejorar tanto la infraestructura como la dotación de materiales didácticos de manera permanente. Es necesario, paralelo a la ejecución del programa de acción, promover la construcción de políticas que puedan mantenerse independiente que el programa de acción concluya o que los funcionarios estatales sean cambiados.

Al examinar el tema de la calidad, debe precisarse que los programas de acción en los procesos de educación no formal cuentan con materiales didácticos novedosos y, en muchas oportunidades, en mayor cantidad que las escuelas públicas. Esto influye en hacer atractiva la enseñanza y mantener la asistencia escolar.

Debe precisarse que diversas necesidades de materiales didácticos son cubiertas muchas veces a través de campañas de solidaridad. A través de éstas se solicita a embajadas, empresas privadas o instituciones del Estado donaciones de materiales didácticos. Apelar a la solidaridad es una antigua práctica de las ONG, incluso fuera del marco de los programas de acción. Estas campañas cumplen un doble fin: de un lado se obtienen los recursos necesarios, pero también se convierten en un arma de sensibilización social frente al problema del trabajo infantil.

⁸ C. Turbay y E. Acuña. Trabajo infanto-juvenil y educación básica en Colombia, en: Mejores Escuelas Menos Trabajo Infantil, Alarcón W. et. Al. UNICEF/ICDC. Bogotá.

Un factor sustantivo que marca la diferencia es el hecho que los promotores en su generalidad han sido capacitados en el enfoque de derechos, lo cual les permite una actitud distinta –más horizontal y basada en el respeto- ante los chicos. Esto último es central. Debe recordarse que las familias de niños que trabajan son de condición pobre donde, en muchos casos, tanto la madre como el padre trabajan y llegan a casa a descansar. La escasa relación con los hijos corre el riesgo en convertirse en falta de afecto. Es por esto que niños y niñas valoran en un profesor más que su destreza en manejar conocimientos, la empatía que tiene con ellos; el ser “buena gente”.

Por el lado de la educación no formal es importante precisar además que existen algunos casos donde dichas experiencias repiten las limitaciones de la escuela formal en el sentido de concentrarse en los aspectos cognoscitivos, dejando de lado la amplia gama de competencias posibles de desarrollar en niños y niñas. Sin embargo, en su mayor parte tales experiencias de educación no formal, como ya se ha mencionado, son más atractivas -haciendo uso de materiales cotidianos y apelando al juego y la creatividad- en relación al usual dictado de clases memorístico tan propia de las escuelas latinoamericanas.

Asimismo es importante precisar que los espacios donde se ofrece esta educación no formal pueden ser tanto las calles o lugares de trabajo, como también locales prestados o contruidos especialmente para este fin.

Por decirlo de otro modo, en las experiencias de educación no formal la “escuela” va al niño y no al revés, como es el caso del sistema educativo clásico. Esto tiene sus ventajas porque otorga facilidades para la asistencia y evita, desde un punto de vista económico, gastos de transporte. Especialmente en zonas rurales alejadas, las experiencias de educación no formal cubren vacíos importantes que las políticas educativas del Estado han abandonado.

Un tema importante a poner en discusión es que las experiencias de educación no formal, al no centrar toda su actividad en los aprendizajes cognoscitivos, sino trabajar paralelamente aspectos psicológicos (autoestima,

por ejemplo) y desarrollo de competencias y valores útiles para la vida futura de niños y niñas (iniciativa, solidaridad, etc.), se encuentran con el problema que esta complejidad de logros muchas veces no puede ser registrada. De un lado hay problemas técnicos en relación a la traducción de aquellas variables valorativas en indicadores cuantificables, pero quizá el problema de fondo tiene que ver con la concepción de educación que se limitaría a la dimensión cognoscitiva y no a un enfoque amplio de la educación donde todo lugar y momento deben ser convertidos en un espacio y un acto pedagógico.

Calidad de vida

En relación a las actividades extra-curriculares habrá que señalar que tanto la modalidad de la escuela pública formal como las experiencias educativas de educación no formal de los programas de acción del IPEC, contemplan un conjunto de actividades extra-curriculares.

El tipo y cantidad de actividades extra-curriculares depende tanto de la iniciativa de los docentes como del nivel de pobreza de las familias y la ubicación de la escuela. Sin embargo, los paseos a alguna fábrica, parque, museo o campeonatos deportivos forman parte de la escuela pública urbana. En las escuelas públicas rurales las posibilidades son bastante menores. En estas últimas, para el niño ir a la escuela, en sí mismo, significa salir de la cotidianeidad del trabajo. Los programas educativos no formales colocan a las actividades extra-curriculares como un eje central de sus tareas. Aquí es importante considerar los tramos de edad. Existen actividades donde los chicos de menor edad se sienten más a gusto (Títeres) mientras los adolescentes parecen preferir deportes (campeonatos entre colegios o localidades). De igual modo se imparten charlas referidas a los derechos del niño.

Un problema usual con que se topan los promotores es que para muchos padres de familia, muy especialmente en zonas rurales o mineras, el juego es concebido como pérdida de tiempo. Estos patrones culturales inhiben la asistencia de algunos chicos a estas actividades. Para evitar esto se hace necesario un trabajo más sostenido con los padres indicándoles la importancia

la importancia de las actividades lúdicas en la formación de una personalidad sana de niños y niñas.

ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES MAS USADAS POR LOS PROGRAMAS DE ACCION

Campeonatos de deportes y juegos
Actividades artísticas (dibujo y pintura, objetos artesanales)
Teatro
Danzas tradicionales
Talleres de Títeres
Elaboración de mascararas
Periodismo infantil
Artes marciales
Campamentos o paseos a la playa o el campo
Charlas sobre Derechos Del Niño, enfermedades de transmisión sexual

Evaluación

Los resultados académicos alcanzados por niñas y niños, así como la evaluación de las capacitaciones ofrecidas a maestros es tarea que compete a las autoridades educativas de los respectivos países.

De otro lado, si bien por parte de los programas de acción existe un seguimiento en relación a los logros académicos de los estudiantes, se carecen de análisis comparativos de grupos de estudiantes que participa en determinado programa de acción del IPEC frente a otro grupo de estudiantes que no participa del programa. Esto daría información sobre el real nivel de logro debido al apoyo específico del programa de acción.

Debe decirse que, en general, los niños y niñas de los programas de acción mejoran en asistencia a la escuela y en rendimiento logrado. Quizá en esta mejora influya la disminución de horas que se dedica al trabajo. Esto implica más horas dedicadas al estudio. También ha de influir el apoyo casi personalizado que brinda el programa de acción a niños y niñas, complementando la educación pública con la educación no-formal y el mayor interés de los padres para apoyar a sus hijos en la educación.

Es necesario precisar que la educación escolar es un valor sumamente apreciado por los padres de familia. La educación es percibida como elemento de posible ascenso social. Sin embargo, un sector de estos mismos padres que valoran la educación, están en el dilema de permitir la escuela o el trabajo. Mientras se baja más a nivel de los pobres extremos el costo de oportunidad del trabajo frente a la educación, coloca en segundo lugar la escuela. Insistir en fuertes campañas de sensibilización a los padres –casi a nivel personal- ha demostrado eficacia para mejorar la tasa de participación escolar aún entre los muy pobres. Adicionalmente de facilidades materiales para la asistencia escolar de los niños.

Criterios Generales

Al examinar las experiencias basadas en la educación formal se percibe que, en líneas generales, la educación pública es deficiente. Ello no solamente afecta al niño que trabaja sino también a aquel que no trabaja. Algunas razones puntuales tienen que ver con la inadecuada calificación profesional de los docentes; los profesores son mal remunerados por lo cual comparten su ocupación como docente con un segundo trabajo; las metodologías de enseñanza utilizadas son tradicionales; coexisten escuelas bien habilitadas con otras –especialmente en zonas rurales- que carecen de ventanas, sillas, asientos y pizarras; los esfuerzos por adaptar los programas de estudio a las diversas realidades socio-culturales son insuficientes.

Enfrentar desde programas de acción puntuales estos problemas de orden nacional y estructural es sumamente complejo. Existen alternativas como ofrecer un plus monetario al profesor para que participe en determinado

programa de acción. Esto mejora relativamente los ingresos y motiva a los docentes. Sin embargo, evidentemente no es sostenible en el tiempo. De otra parte algunos programas de acción se encargan de capacitar a los profesores en temas como derechos del niño y afines. Pero esto también se limita al grupo de docentes que participa en el programa y en determinada localidad. El punto es se insertan estas capacitaciones en el Ministerio de Educación o en las autoridades educativas municipales para que no se limite a un tiempo corto sino se replique anualmente y de manera masiva. Por otro lado, diversos programas mejoran la habilitación de las escuelas dotándolas de sillas o carpetas, etc. Reiteramos esto es posible a nivel micro, cuando experiencias de este tipo pretendan generalizarse toparán con la manera como está distribuido el presupuesto fiscal, con fondos insuficientes para el sector educación. Todo esto sugiere la necesidad de fortalecer políticas nacionales, regionales y municipales para convertir en derecho exigible una educación de calidad para todos.

b. Relevancia

Reclutamiento, selección y preparación de estudiantes

En la medida que los programas de acción en ninguno de los casos analizados son de carácter nacional, sino más bien se desarrollan en una localidad limitada geográficamente, el proceso de selección de los participantes tiene que ver con este criterio elemental: que vivan en la zona del programa. En segundo lugar, se trata de poblaciones que comparten la misma característica de trabajar en ocupaciones de alto riesgo. Sean expuestas a la explotación sexual, al trabajo en ladrilleras informales, en la minería aurífera, como servidoras domésticas o tareas afines.

Es fundamental recordar que en el proceso de selección se tiene en cuenta la voluntad del participante. No existe un solo caso de participación involuntaria o presión alguna. Vale la pena destacar que los padres en su amplia mayoría están dispuestos a dejar que sus hijos participen en los programas de acción. En algunos casos, al comienzo un corto tiempo, pero luego, en la medida que se dan cuenta de los beneficios para la vida de su hijo, amplían el permiso para la participación en los programas de acción.

Es importante recordar que en estructuras familiares autoritarias como en el caso de Perú y Colombia la clave está en conquistar el apoyo de los padres. Sin esto nada es posible. Es por esto que los programas contemplan actividades de sensibilización destinados a los padres.

Es bastante difícil precisar con exactitud la cantidad de niños y niñas participantes. Evidentemente las cifras existen en los informes del IPEC. Sin embargo, en las zonas de trabajo la realidad no es idéntica. En algunas ocupaciones, como es el caso de la minería, en períodos de vacaciones escolares la actividad laboral se incrementa y luego disminuye durante el año escolar. Estimados gruesos nuestros indican que de todos los niños y niñas participantes 38% son varones y 62% mujeres. Así mismo la mayoría son adolescentes de 14 y más años de edad. Esto sucede porque en Perú y Colombia en las actividades de alto riesgo la participación infantil siempre es menor en comparación con los adolescentes.

En realidad todos los niños, niñas y adolescentes del programa están en situación de riesgo de múltiples tipos asociados a las ocupaciones que realizan. En relación al SIDA y enfermedades venéreas el único programa que desarrolla con extensión este tema es uno orientado a rescatar adolescentes del mundo de la explotación sexual.

Una forma de mejorar la identificación de los grupos a ser involucrados en un programa de acción es el necesario mapeo e identificación nacional de todas las formas peligrosas de trabajo infantil y los lugares exactos donde están estos niños y niñas. Por lo menos en el caso del Perú donde recién se va a comenzar a elaborar el Plan Nacional de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, no se conoce con precisión los lugares y poblaciones quienes deben ser privilegiados en la atención.

c. Accesibilidad

Los programas de IPEC privilegian entre sus líneas de actividades el trabajo con las escuelas formales. Cuando esto no es posible se diseñan programas

educativos no formales orientados a la recuperación y nivelación como un paso necesario hacia la escuela pública formal. Los logros en esta transferencia de la educación no formal a la formal son importantes. Esto es posible por el apoyo de los padres y porque los propios niños y niñas que trabajan anhelan estudiar.

Sin embargo debe precisarse que los programas de acción solamente cubren una porción mínima sobre el total de niños y niñas que trabajan. Si bien tanto en Colombia como en el Perú existen leyes que favorecen la educación básica gratuita y obligatoria, esto no sucede en la realidad. Se requiere una acción masiva para incluir a miles de niños y niñas dentro del sistema educativo. Los programas de acción, a pesar de sus logros, son insuficientes para este objetivo. Por ello insistimos en la necesidad de trabajar por el lado de promover, cuando sea necesaria la dación de políticas sociales, y en otros casos –como en este- el cumplimiento de las normas existentes. El IPEC, desde las Comisiones Nacionales de Erradicación del Trabajo Infantil, podría fortalecer la demanda social para que todos los niños y niñas estén en la escuela. Sean actualmente trabajadores o no, porque todos los niños que no van a la escuela en algún momento se convertirán en trabajadores.

En relación a las barreras que existen para la incorporación a la escuela pública. Una dificultad bastante común es la carencia de documentos de identidad de los niños y niñas. En algunos casos los padres no han inscrito a sus hijos y, legalmente, estos últimos no existen. En otros casos los padres han migrado o se han visto obligados a desplazarse producto de los conflictos armados en las zonas rurales del Perú y Colombia, contexto en el cual los documentos personales se perdieron. En el mejor de los casos, cuando es posible, se intenta obtener una copia en sus pueblos de origen, lo cual implica un gasto. A veces no se puede regresar a los pueblos. Los programas de acción intentan colaborar y lograr las autorizaciones necesarias de las autoridades locales del sector educación.

En las ciudades donde se han ejecutado los programas de acción no existen barreras de orden étnico-cultural para el acceso a la escuela. Es cierto que en particular en localidades rurales alejadas, los padres de familia prefieren enviar a la escuela a los niños varones antes que a las niñas. Sin embargo, independiente del género, los adolescentes rurales –sean mujeres o varones– tienen graves dificultades de asistir a secundaria porque no existen los suficientes locales escolares con ese nivel educativo.

En líneas generales, la principal traba en el acceso a la educación pública es de orden económico. Por otro lado debe considerarse que los pobres y la pobreza es un mundo absolutamente estratificado. A medida que se pasa a las capas más pobres, los ingresos económicos se tornan más decisivos para la asistencia a la escuela. Esto sucede porque la educación en realidad no es gratuita, ni para los más pobres.

**PRINCIPALES RAZONES DE INASISTENCIA A LA ESCUELA
EN NIÑOS Y NIÑAS DE PERU Y COLOMBIA: 2001**

Razón de inasistencia	Perú	Colombia
Problemas económicos/padres no tienen dinero	40.9	37.2
No le gusta la escuela/no le gusta estudiar	16.2	20.8
Problemas familiares	10.1	--
Padres consideran no está en edad escolar	---	8.3

FUENTE: DANE/IPEC Encuesta Nacional de Trabajo Infantil 2001; INEI/IPEC Visión del Trabajo Infantil y Adolescente en el Perú 2001.

En el caso peruano existen las Asociaciones de Padres de Familia (APAFAS) en todas las escuelas. Los padres deben de pagar una cuota anual a las

APAFAS, en caso contrario los alumnos no se pueden matricular. Si bien existe una norma oficial que indica que dicha cuota puede pagarse mensualmente durante todo el año, en realidad esto no se cumple. Están adicionalmente los gastos en útiles escolares, uniforme escolar, materiales didácticos que se solicitan durante el año, además del costo de transporte. Lo único que es gratis es el pago de la matrícula y pensión mensual a la escuela.

Para familias en extrema pobreza un egreso por mínimo que sea puede convertirse en barrera para enviar los hijos a la escuela. Más aún en un contexto social de aplicación de programas de ajuste estructural que, al provocar la reestructuración del aparato productivo, implican pérdida de empleo adulto en el sector formal de la economía.

Un elemento sustantivo que facilita o induce a los padres a inscribir a sus hijos en la escuela pública, es el otorgamiento en ella de beneficios adicionales, tales como alimentación o atención de salud. Estos son incentivos importantes que inducen a los padres a enviar sus hijos a las escuelas.

El eje para la retención de niños y niñas que ya están en el sistema educativo formal es lograr un adecuado rendimiento académico. Existen diversas evidencias que indican que un niño o niña que abandona la escuela es porque antes ha tenido diversas experiencias de repetición de grado. Por esto la mejor estrategia para la retención escolar es el apoyo académico extra-curricular, es decir, fuera de las horas de colegio.

El tema de la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades para el acceso a la escuela es un asunto sumamente complejo. Como se ha mencionado, en general la principal traba para asistir a la escuela es la pobreza. Esto se acentúa en las zonas rurales. Otro factor es la lejanía de escuelas o inexistencia de éstas, igualmente las zonas rurales son las más afectadas. Existen patrones culturales de discriminación contra las niñas. Esto también se percibe, no tanto en las ciudades, pero sí en las localidades rurales más alejadas.

Los programas de acción, en las localidades específicas donde se desarrollan, logran enfrentar estos problemas de manera distinta. Algunos mejoran la infraestructura de las escuelas para hacerlas más atractivas. Se busca asimismo mejorar la habilitación de estas escuelas (pizarras, sillas, láminas, etc.). Mucho se trabaja por el lado de la sensibilización a padres, maestros y niños trabajadores. Esto cumple un rol sustancial.

En realidad proveer condiciones de equidad para el acceso a la escuela formal corre paralelo al proceso por el cual los niños y niñas que trabajan, van abandonando sus ocupaciones laborales.

La absorción de los niños y niñas que trabajan en la escuela formal no es un problema de espacio o capacidad de las escuelas. Incluso tanto en Colombia como en Perú se han desarrollado programas nacionales para ampliar la cobertura escolar. Hay un tema de pobreza familiar y patrones culturales que deben enfrentarse para lograr dicha incorporación. La tarea del IPEC en los programas analizados no ha consistido tanto en ampliar la capacidad física de las escuelas, pero sí se apoya en los materiales didácticos y, en algunos casos, en la adquisición de mobiliario.

El tiempo de participación de niños y niñas que trabajan en las modalidades educativas de educación no formal como etapa hacia la inserción en la escuela pública formal depende de la situación concreta de la población con quienes se trabaja. En general se puede decir que no excede los 2 años. En otros casos el período es mucho más corto. Si un niño ha abandonado el colegio tres años consecutivos, evidentemente requerirá un mayor tiempo en un programa de educación no formal en comparación con otro que dejó el colegio tres meses atrás. El tiempo que ha permanecido fuera del sistema educativo es un criterio importante.

Servicios de apoyo

Todos los programas de acción ofrecen diversos servicios complementarios que ayudan a mejorar la asistencia y permanencia educativa.

Es importante notar que en muchos casos estos servicios no implican un costo monetario al programa porque se trata de trámites que hay que hacer con autoridades para que den las facilidades necesarias. Esto sucede, por ejemplo en los casos de la atención de salud o el apoyo que se ofrece a los padres para obtener los documentos legales de sus hijos y poderlos matricular en la escuela. En otras situaciones tales servicios están contemplados en el presupuesto del programa siendo un costo razonable el cual es difícil de precisar con exactitud porque la variación es fuerte en función al servicios prestado. Quizá, entre todos, el más oneroso se refiere a las experiencias de generación de ingresos.

Desde las experiencias analizadas estos servicios cumplen un rol importante en el éxito de los programas de acción. Algunos de ellos legitiman a la ONG que desarrolla el programa entre la población (por ejemplo, el fortalecimiento de la organización comunal o la mejora de la infraestructura escolar), en otros casos permiten que los padres favorezcan la participación de niños y niñas en el programa (alimentación y salud en la escuela).

SERVICIOS DE APOYO MAS COMUNES EN LOS PROGRAMAS DE ACCION DE PERU Y COLOMBIA

- Consejería psicológica
- Mejora nutricional de alimentos en comedores
- Capacitación nutricional
- Atención médica
- Tramitación de documentos legales
- Becas de formación
- Hospedaje de acogida temporal
- Consejería y tratamiento en consumo de drogas
- Fortalecimiento de organizaciones de la comunidad
- Propuestas diversas de generación de ingreso
- Capacitación en comercialización
- Talleres con padres de familia de temas de derechos del niño, alfabetización,

- Apoyo legal para mejoras en la comunidad
- Clases de apoyo fuera de la escuela
- Otorgamiento de útiles escolares

Un elemento a considerar es la entrega o acceso de tales servicios por parte de los pobladores. En ciertas situaciones la entrega generalizada puede ser contraproducente porque no todos los pobladores o niños y niñas de un programa están en la misma situación. Es decir, si un padre cumple con matricular a su hijo sin que medie programa de acción alguno y, al llegar una ONG que va a entregar fondos para la matrícula, esto que aparentemente facilita que todos se matriculen en la escuela, en realidad desalienta a aquel padre que hacía un esfuerzo familiar para que su hijo estudie. Al culminar el programa de acción se corre el riesgo de haber alentado una cultura asistencialista. Desde esta perspectiva, la entrega de servicios de apoyo debe cuidar mucho el mensaje implícito porque nuestra intención es promover la construcción de ciudadanos autónomos.

Criterios Generales

Las intervenciones del IPEC son relevantes en función a las características de la población a quienes se dirigen. Existe un esfuerzo por adaptarse y comprender la situación de las familias y la infancia que participa de los programas de acción. Para incrementar la relevancia de un programa es necesario estar siempre muy atento a partir de la situación concreta de las familias y niños, para en función de estas realidades adaptar los programas. En otras palabras es indispensable ser dúctil.

d. Sostenibilidad y Replicabilidad

Concientización y movilización social

En general todos los programas de acción incorporan como una de sus estrategias la sensibilización y movilización social. En países como Perú y Colombia donde persisten patrones culturales en los cuales el trabajo infantil aparece como algo natural y por ello imposible de eliminar, trabajar en el plano

cultural es imprescindible. Esto se viene haciendo fundamentalmente en el plano local. Son pocos los programas de acción que se proponen alcanzar un ámbito nacional de sensibilización.

La mayor efectividad en la llegada del mensaje se ha logrado cuando se utilizan medios de comunicación masiva. En Colombia se desarrolla un programa que utiliza espacios gratuitos de la televisión para difundir mensajes sobre el trabajo infantil. Es muy pertinente señalar la metodología porque permite mayor llegada al público. En este caso se hizo una investigación en torno a los argumentos que adultos y niños usaban para aceptar el trabajo infantil y en particular el trabajo infantil doméstico. Es en base a este diagnóstico cultural que se elaboran los mensajes a partir de contra-argumentos que fácilmente se inserten en la cultura ciudadana de modo que la postura de rechazo al trabajo infantil no parta de convicciones morales o institucionales, sino que se facilita el proceso de transformación cultural desde la forma de pensar cotidiana. Este esquema ha sido muy importante y ha tenido fuerte llegada en Colombia.

En el caso peruano un programa de acción hizo talleres de información y sensibilización a periodistas. Sin embargo lo más novedoso de la propuesta es la grabación de un CD con canciones relativas al trabajo infantil. Estas canciones fueron creadas por artistas nacionales de prestigio, bajo la pauta conceptual del equipo del programa. Los ritmos musicales fueron variados en función a las edades del público a quine se quería llegar. En este caso faltó mayor difusión en las radios emisoras nacionales, pero la estrategia de entregar un mensaje a través de la música popular nos parece muy acertada.

Cuando se inicia un programa en determinada localidad, lentamente se va conquistando el apoyo de la población. A este nivel, las campañas de sensibilización no tienen mayores dificultades. Los problemas surgen en un plano nacional. El eje en este aspecto la tarea es conquistar el apoyo de los principales medios de comunicación (T.V., diarios, radioemisoras). Esto se logra en la medida que los propios periodistas sean convencidos de la trascendencia del problema del trabajo infantil.

A nivel comunal, la gran mayoría de padres le otorgan importancia sustantiva a la educación. El problema radica en que mientras más pobre es la familia, menos posibilidades tiene para pensar en términos de mediano o largo plazo. Se corre el riesgo de pensar solamente en la sobrevivencia inmediata. En estos casos, es indispensable alternativas de generación de ingresos como paso para involucrar al niño a la escuela.

Esta misma condición de extrema pobreza provoca que los padres dediquen todo el día a trabajar y no se den tiempo para apoyar a sus hijos en las tareas escolares o asistir a las reuniones del colegio. Esta realidad solamente comienza a cambiar a partir de un trabajo casi personal con las familias.

Todo trabajo de sensibilización exige un tiempo largo. La mejor manera de mejorar la efectividad consiste en diseñar campañas de sensibilización durante un período de tiempo suficiente para cambiar actitudes y valores. Por otro lado, nos parece sustantivo persistir en campañas nacionales utilizando medios de comunicación masiva porque el problema del trabajo infantil no podrá ser enfrentado exclusivamente a partir de programas de acción focalizados. Es necesario trabajar en cambiar estructuras culturales de la población en general y en particular de la élite política, porque allí es donde se toman las decisiones fundamentales. A su vez es importante considerar que la sensibilización se ve favorecida cuando el programa cuenta con diagnósticos certeros de la realidad. Queda de mostrado que los diagnósticos participativos, al involucrar a la comunidad en su conjunto, son en sí mismos un espacio de sensibilización.

Fortaleciendo a la familia

La familia es uno de los ejes de trabajo de los programas de acción del IPEC. Las actividades que se realizan con las familias son bastante variadas.

Es necesario precisar que en el caso de los países en estudio son las madres quienes tienen mayor participación en comparación con los varones. Las actividades que deben ser “familiares” en algunas ocasiones son fundamentalmente reuniones de mujeres madres de los niños. Esto obedece a

patrones culturales y económicos. Por un asunto cultural se asume que la responsabilidad de los niños es una tarea femenina. Pero también es cierto que muchas veces los padres varones llegan tarde al hogar y disponen de menos tiempo para compartir con la familia y menos en actividades del programa de acción que se orienten a las familias. Esta reticencia en la participación masculina no es general, pero no se puede negar que existe. Es con un trabajo paciente y en la medida que se ven resultados que los esposos van progresivamente participando.

Finalmente aquella participación principalmente femenina tiene como correlato empoderar a la mujer dentro de su hogar. Esto es importante en la medida que controla o se opone a la cultura machista y antidemocrática dominante.

De otro lado, para los diversos actores involucrados en los programas de acción queda claro que la familia es un eje fundamental para el trabajo.

PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE LOS PROGRAMAS DE ACCION DE PERU Y COLOMBIA REALIZAN CON LAS FAMILIAS

- Integrarlas a experiencia de generación de ingresos, lo cual generalmente implica capacitación en talleres productivos y elementos básicos de gestión empresarial.
- Charlas y encuentros de capacitación colectivas sobre temas diversos tales como derechos del niño, trabajo infantil, etapas de desarrollo del niño, salud y nutrición infantil, etc.
- Procesos de sensibilización a nivel personal en casos particulares de familias reacias al cambio
- Participación de padres en actividades artísticas y deportivas que realizan los niños y niñas.
- Apoyo para que los padres colaboren en mejorar el rendimiento académico de los niños.

En los programas analizados solamente uno de ellos tenía acciones con niños y niñas de corta edad. Este es el caso de un programa de atención a adolescentes explotadas sexualmente en Lima. Algunas de ellas ya tenían un pequeño hijo para quienes se abrió una guardería. Esto permitió que las adolescentes del programa participaran de las actividades del mismo. Debe anotarse que no solamente se atendía a los pequeños, sino también el programa enseñaba a las madres cómo estimular a sus hijos y todos los elementos de crianza necesarios.

Criterios Generales

Los programas han hecho esfuerzos importantes en el sentido de lograr ser sostenibles cuando la institución ejecutora se retire de la zona. Evidentemente los logros en esta línea tienen mucho que ver con el tiempo de ejecución del programa.

ACCIONES MAS COMUNES ORIENTADAS A LA SOSTENIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS DE ACCION EN PERU Y COLOMBIA

- Convenios formales con instituciones del Estado en las localidades donde se ejecuta el programa.
- Desarrollo de alianzas institucionales con diversos organismos de la sociedad civil local.
- Fortalecimiento del organismo central de la comunidad en la perspectiva que pueda asumir la dirección del programa en el futuro.
- Capacitación de líderes comunales.
- Participación en el programa de personal de la comunidad lo cual permite la necesaria transferencia de conocimientos.

A pesar de los esfuerzos no queda claro si las experiencias son realmente sostenibles en el tiempo. En los programas analizados, algunos tienen poco tiempo de implementación como para juzgar su sostenibilidad, otros han culminado recientemente y son pocos aquellos que tienen 2 o 3 años desde su culminación. Nuestra sospecha es que los programas de acción tienen mucha

fuerza cuando la ONG dirige la intervención y progresivamente van perdiendo solidez. Esta no es una regla general y definitiva. Lo planteamos como un riesgo que parece avizorarse.

LIMITACIONES O PROBLEMAS EN LA SOSTENIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS DE ACCION EN PERU Y COLOMBIA

- Muchos logran establecer convenios con autoridades estatales de la localidad, pero no existen convenios con las autoridades nacionales.
- Existe una alta rotación de autoridades locales y esto debilita el respeto de los acuerdos, a pesar del carácter institucional de éstos.
- En sectores de la población subsiste una cultura clientelista en función de la cual se espera ser beneficiados por otros de mayor poder; sin comprenderse cabalmente que son derechos los que la población tiene que exigir.
- La falta de financiamiento es una fortísima debilidad para la sostenibilidad. La ONG destina personal rentado para el personal y materiales necesarios para las actividades del programa; esto no puede ser mantenido por mucho tiempo por la población. El voluntariado tiene límites en sectores muy pobres.

Debe recordarse, por otro lado, que nos referimos a poblaciones asediadas por la miseria. Pueden existir situaciones donde, a pesar que los padres sepan que los chicos no deben trabajar, cuando no está el programa de acción y la pobreza presiona, todo regrese a su nivel inicial. Esto nos conduce a una reflexión que creemos importante: la sostenibilidad de un programa de acción no puede analizarse en sí mismo prescindiendo del contexto. Se hace necesario estimular el desarrollo socio-económico local y mejora del empleo adulto para que existan condiciones serias de evitar la re-incorporación laboral de niños y niñas.

El apoyo que la comunidad puede hacer a la sostenibilidad de los programas no se presenta bajo la modalidad de financiamiento porque estamos hablando de localidades y poblaciones en extrema pobreza. El apoyo es en muchos casos en mano de obra gratuita para determinadas tareas.

Existe un punto delicado pero que debe mencionarse. Las ONG trabajan en determinada zona y programa mientras tienen financiamiento. Al culminarse tal financiamiento se retiran de la localidad y comienzan su trabajo en otra zona y otro proyecto. Nos parece que debería de mantenerse, al culminarse el programa, cierta presencia o por lo menos asesoría de la ONG, aun sin financiamiento, dando el tiempo para que la comunidad logre mejor adiestramiento en el manejo autónomo de la experiencia.

Reiteramos que para crear condiciones favorables a la sostenibilidad de un programa, además de las actividades que ya se realizan en el sentido de fortalecer las organizaciones comunales, lograr acuerdos con autoridades locales o capacitar a líderes, es necesario articular los programas a una política nacional frente al trabajo infantil liderada por el Estado, ello facilitará los fondos económicos cuando el programa de acción haya culminado. En el caso del Perú esto aún no se hace. Asimismo el programa contemplarse en el marco del desarrollo socio-económico de la localidad, sin lo cual todo logro será efímero.

De otro lado, desde el ángulo de la replicabilidad de actividades, nos parece que existen diversas experiencias y actividades específicas posibles de ser replicadas en sus rasgos generales.

**ALGUNAS ACTIVIDADES O PROGRAMAS DE ACCION EN PERU
Y COLOMBIA INTERESANTES DESDE EL PUNTO
DE VISTA DE SU REPLICABILIDAD**

- En la mina aurífera de Santa Filomena niños y adultos entraban por un túnel a un socavón para picar el mineral y colocarlo en la espalda transportándolo hasta las afueras de la mina. Se colocó un sistema mecanizado (winche de izaje) para sacar el material de la mina hacia la superficie evitando así la participación de niños y adultos en una tarea altamente dañina. Esta innovación tecnológica tan fácil y de bajo costo mejoró las condiciones de trabajo de los adultos y alentó a su compromiso para evitar la participación infantil.
- El proceso de elaboración de un CD con canciones alusivas a los derechos del niño el trabajo infantil. Esto es de bajo costo y puede ser importante apoyo para la sensibilización masiva.
- Sistematizar los patrones culturales de la gente en relación al trabajo infantil como insumo para la elaboración de mensajes televisivos y radiales frente a este problema. Este proceso de elaboración de mensajes asegura llegar a lo que la gente piensa y entablar una especie de diálogo disuasivo.
- El trabajo con un sindicato representativo de maestros para que se encargue de capacitar a sus colegas. Esto, a la vez que fortalece la organización sindical sacándola del tradicional reclamo reivindicativo, facilita llegar a amplios sectores del magisterio.

En verdad, prácticamente todos los programas de acción poseen elementos posibles de ser replicados. Para que esto suceda es fundamental difundir los logros y errores de aquellos programas.

Temas de discusión

i. Relación entre educación formal, no formal y el trabajo infantil

En el Perú y Colombia las experiencias de educación no formal en los programas de acción del IPEC se refieren fundamentalmente a actividades de formación (apoyo académico, participación juegos, etc.) a niños y niñas que trabajan. Tales actividades se realizan en horarios fuera de los establecidos en

las escuelas. En otros casos, cuando niñas y niños solamente se dedican a trabajar, tales experiencias de educación no formal son realizadas por pocas horas siempre en espacios ajenos a la escuela apuntando a preparar al niño para su futuro regreso a la educación formal.

En su generalidad, los programas de acción usan formas de educación no formal siempre en la perspectiva de fortalecer a niñas y niños trabajadores en el sistema público escolar. La educación formal y no formal no se presentan como alternativas opcionales. Todo lo contrario, muchos programas combinan ambas modalidades.

Este interés en la educación formal y la aceptación de educación no formal solo como elemento complementario en parte se explica porque las experiencias educativas no formales usualmente carecen de la certificación oficial que otorgan las autoridades educativas del país y sin estos certificados, nada de lo hecho en materia educativa tiene reconocimiento.

De otro lado, si bien es cierto que en los programas de acción del IPEC existe una articulación entre procesos de educación formal, no formal y progresiva eliminación del trabajo infantil, esto no sucede en un ámbito nacional. Visto en una perspectiva nacional, los sistemas educativos ofrecen algunas posibilidades -como el programa Aceleración del Aprendizaje, la Jornada Ampliada y la Escuela Nueva en Colombia o el modelo de la Educación Básica Alternativa de la reciente Ley General de Educación del Perú- sin embargo no parece haber una política definida que desde el sistema educativo nacional decida declaradamente a enfrentar el trabajo infantil.

Los programas de acción evidentemente aportan al cumplimiento de los Convenios 138 y 182 de la OIT, pero, dada su limitada cobertura, su contribución es bastante simbólica en relación a la magnitud del problema que queda por resolver.

ii. Relaciones entre la educación y la meta de erradicar el trabajo infantil

Es importante precisar que siendo la educación escolar un factor primordial, la experiencia en los países analizados demuestra que, difícilmente por sí misma basta para lograr la erradicación del trabajo infantil. Aquello que sí se consigue es disminuir el tiempo que niños y niñas dedican a la jornada laboral, eliminando el trabajo infantil a tiempo completo.

La prevención y erradicación del trabajo infantil es un fenómeno sumamente complejo. La educación escolar es pieza vital fundamentalmente en el mediano y largo plazo. Sin embargo, en el corto plazo en la absoluta mayoría de programas de acción analizados, si bien han disminuido el trabajo infantil, éste no se ha erradicado totalmente. No sabemos a ciencia cierta si al cabo de algunos años de culminados los programas de acción el trabajo infantil regresará en las mismas localidades.

iii. Promoviendo el acceso de los más vulnerables

Es importante señalar que todos los programas de acción se dirigen a poblaciones en condición de extrema pobreza o alto riesgo moral principalmente localizados en las ciudades. Las zonas rurales requieren mayor atención. La mayoría de programas de acción se ubican en zonas urbanas o, en pocos casos, en localidades rurales muy próximas a las ciudades.

En países pluriculturales y profundamente pobres, como es el caso de Perú y Colombia, las poblaciones más excluidas son campesinos. Sin embargo, no hay programas de acción orientados a estos grupos sociales, a pesar que allí están los extremadamente pobres, los más excluidos.

Como se dijo anteriormente el tema del SIDA/VIH se aborda en algunas actividades, pero no en el sentido de un programa de acción específicamente orientado a los que podrían ser niños y niñas afectadas con esta enfermedad. Esto sucede porque en estos países el SIDA/VIH no tiene características de pandemia que alcance a la población infantil.

Lecciones Aprendidas

1. Por visto en los programas de acción, la educación por sí sola no logra erradicar definitivamente el trabajo infantil, pero si disminuye las horas de trabajo de niños y niñas.
2. En la mayoría de programas de acción del IPEC examinados en Perú y Colombia, la educación –sea en su variante formal o no formal- no es el centro de tales programas sino un componente más entre otros.
3. Nuestra impresión es que tales programas concentran su interés en la erradicación del trabajo infantil, colocando en segundo orden la prevención. Sin embargo, en países tan pobres (En Perú 55% de la población total está bajo la línea de pobreza y en Colombia 57% de la población son pobres) la prevención debe tener un lugar más relevante porque la pobreza seguirá arrojando niños y niñas al trabajo. Los lugares que dejaron libres algunos niños “erradicados” serán ocupados por otros niños pobres.
3. Los programas de acción no siempre se enfatizan el enfoque de derechos, lo cual trae como resultado que se realizan actividades de orden asistencialista donde las ONG solucionan necesidades que realmente son derechos de la ciudadanía (de niños y niñas en particular) y son deberes del Estado. La debilidad del enfoque de derechos en los programas de acción se expresa en el poco peso que tiene el tema del empoderamiento de niños y niñas. Es importante fortalecer la participación activa y protagónica de niñas y niños que trabajan.
4. Se aprecia mayores posibilidades de sostenibilidad en los casos donde son los organismos del Estado quienes asumen su responsabilidad de proveer de los elementos necesarios para una educación de calidad para niñas y niños. Las ONG deben modificar su rol convirtiéndose en facilitadoras o intermediarias entre la población y Estado, pero jamás reemplazar las obligaciones de servicios que los Estados tienen que atender en base a políticas públicas y con recursos fiscales. Sin planteárselo, esta actuación de las ONG puede ser

interpretada como una legitimación de la retracción del gasto social del los Estados.

5. El trabajo con maestros y con padres de familia son centrales. Sin el apoyo activo de estos grupos sociales poco se puede avanzar. Sin embargo no bastan períodos cortos de sensibilización. Se requiere un trabajo constante en esta área. Familia y Escuela son dos ejes para crear un ambiente de respeto de los derechos de niños y niñas.

Buenas Prácticas

i. Un elemento que aparece constante en varios de los programas analizados es la articulación de la educación escolar paralelo al otorgamiento en la misma escuela de otros servicios, tales como atención en salud, nutrición o apoyo psicológico. El ofrecer todo un paquete de servicios desde la escuela, permite que la evaluación del costo-oportunidad (que los padres hacen implícitamente para discriminar si su hijo trabaja o va a la escuela) se revierta a favor de la asistencia a la escuela. A los padres les será conveniente enviar sus hijos a la escuela porque allí, además de la educación, recibirán apoyo alimentario o sus hijos gozarán de atención en salud, lo cual significa un ahorro en los egresos del presupuesto familiar.

En esta estrategia de articular servicio educativo con otros servicios en el mismo local escolar existen variantes. En algunos casos son las ONG responsables del programa las que –con fondos de los programas- proveen de tales servicios. A nuestro parecer, esta modalidad no parte de un enfoque de derechos y dificulta la sostenibilidad futura de la propuesta. Un esquema distinto es cuando las ONG limitan su intervención a tramitar o intermediar con las instituciones responsables del Estado la provisión de tales servicios. Una tercera modalidad mixta es aquella donde las ONG proveen de determinado servicios (por ejemplo, alimentación) y coordinan con las instituciones del Estado para que éstas últimas se responsabilicen o apoyen en tal tarea. En este último esquema ONGs y Estado asumen conjuntamente la provisión del servicio en la escuela.

Nuestra impresión es que estas últimas dos modalidades son importantes porque, si bien en cualquiera de las tres modalidades reseñadas se facilita la asistencia escolar a través del ofrecimiento de servicios adicionales a la educación, solamente en los casos en que el Estado interviene hace más factible la sostenibilidad cuando el programa de acción culmine.

En las minas de oro en Santa Filomena-Perú, la ONG responsable activamente coordinó con las autoridades públicas de salud de la zona para que el Seguro Escolar Gratuito (derecho formal de todos los escolares en el Perú) se efectivice. De este modo los asistentes a la escuela tuvieron el beneficio adicional de poder atenderse gratuitamente en salud. En Bucaramanga-Colombia la ONG participa activamente para que el Suplemento Nutricional para los Escolares sea otorgado por las autoridades municipales de la localidad. En este esquema la ONG hace el trámite ante las instituciones del Estado, pero en sí misma no ofrece el servicio.

En la zona de Huachipa-Perú, niños y niñas trabajan fabricando ladrillos artesanales. La ONG responsable, con fondos del programa, instaló un comedor para los niños y niñas. Los alimentos en parte fueron provistos por el programa, pero también la ONG hizo trámites ante una institución del Estado para que colabore en la provisión de alimentos. Incluso en ciertos períodos dichos alimentos eran exclusivamente proveídos por el organismo estatal.

ii. Otro elemento que la experiencia demuestra incrementa el atractivo de la escuela y, en consecuencia, la mayor asistencia de los estudiantes, es la mejora de la habilitación de las escuelas, tanto en infraestructura como en materiales didácticos.

Al igual que en el punto anterior han existido modalidades distintas. En unos casos la dotación de infraestructura y materiales didácticos ha sido asumida de manera total y autónoma por la ONG responsable del programa de acción. Una segunda modalidad es cuando la comunidad -en coordinación y con la activa participación de la ONG- se encarga de satisfacer sus necesidades de infraestructura escolar y materiales didácticos. En otro esquema la ONG limita

su función a ser una facilitadora de las responsabilidades políticas del Estado para que éste cumpla con otorgar la infraestructura escolar y materiales didácticos.

En la localidad de Huachipa-Perú el organismo no gubernamental ADEVI involucró activamente a la comunidad en la habilitación de las escuelas. En este caso los padres de la comunidad asumieron voluntariamente la pintura del colegio. Eso es importante porque se convierte en un camino para que los padres vayan comprometiéndose con la educación de sus hijos y vayan haciendo suya la escuela. La misma ONG realizó campañas públicas para recoger donaciones de libros que ayudarían a implementar mini-bibliotecas en las escuelas. Esta dotación de bibliotecas, al ser usadas tanto por profesores como por alumnos, crea condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En zonas rurales de Colombia, CESAT impulsó una experiencia muy interesante denominada escuelas “Emprender”. Esencialmente se trataba de organizar a la comunidad para que, bajo el apoyo técnico de la ONG, padres y madres rurales mejoren la productividad a través de procesamiento de productos lácteos o agrícolas. Estos bienes se comercializan en el mercado y las ganancias permiten suplir los ingresos que niños y niñas aportaban en el hogar. El compromiso es que los chicos ya no trabajen. Con las ganancias obtenidas se mejora la infraestructura de la escuela y se adquieren los útiles y demás elementos que se necesitan para estudiar. Esto disminuye los gastos familiares en educación, pero a su vez los compromete en valorar la educación de niños y niñas y sensibiliza frente a los riesgos del trabajo infantil.

Es muy relevante el caso de Bucaramanga-Colombia donde, si bien el programa de acción promueve la elaboración de textos escolares adaptados a la realidad socio-cultural de Bucaramanga, la distribución de estos textos es realizada por la administración municipal, y no por la ONG. Es decir, se traslada la responsabilidad al Estado mientras la ONG se convierte en facilitadora o colaboradora de éste. En el programa de acción de Bucaramanga, el Municipio ofrece los textos escolares a los estudiantes como

préstamo por el lapso de un año. Ellos lo pueden llevar a sus casas durante todo este tiempo, pero al finalizar el año escolar los devolverán para que otros niños y niñas puedan utilizarlos. De este modo se disminuye el costo de la educación (al no tener que comprar libros), pero a su vez, se promueven entre niños y niñas valores como responsabilidad y solidaridad en la medida que los chicos deben cuidar sus libros para que sus compañeros en el futuro los usen.

iii. La capacitación de los docentes ha sido utilizada como estrategia para mejorar la calidad de la educación. Esta capacitación se ha realizado, fundamentalmente, de dos maneras. De un lado, integrantes de ONG han liderado las capacitaciones orientadas a un grupo reducido de docentes que trabajan en la zona de intervención. Esta es quizá la forma más clásica utilizada por muchos años y aplicada casi por todos los programas de acción. Un segundo mecanismo empleado ha sido la formación de profesores “monitores” para que capaciten a otros docentes.

En el tema de la capacitación docente una experiencia interesante fue dirigida por el Sindicato Unico de Educadores de la Educación Peruana (SUTEP). La idea consistió en capacitar en talleres a un grupo de maestros los cuales tendrían el compromiso de capacitar cada uno de ellos a otros 10 maestros. En la medida que todos los docentes pertenecían al sindicato de profesores y en tanto éste lideraba el programa, ello garantizaba la participación de los profesores.

Existen, sin embargo, algunas dificultades no resueltas. De una parte, es absolutamente insuficiente un corto período de capacitación. De otro lado, la cobertura de llegada de las capacitaciones es reducida, bajo cualquiera de las modalidades empleadas. En Colombia existen más de 600 mil docentes y en Perú más de 200 mil. Finalmente, en ningún caso existe un monitoreo o evaluación de impacto a los maestros capacitados para evaluar, no solamente cuánto aprendieron, sino cuánto se aplica de los contenidos de la capacitación.

Siendo esto muy relevante, el reto sustantivo y aún no cubierto es cómo se articulan las capacitaciones a los maestros en torno al trabajo infantil en la

estructura de los Ministerios de Educación responsables, las cuales garantizan una llegada nacional e independiente de filiaciones políticas particulares.

iv. Es muy interesante anotar que la participación de los docentes a las capacitaciones se ve altamente favorecida si se les asegura la entrega de un certificado de asistencia. Esto fue lo que se realizó en el programa de acción liderado por el SUTEP donde la entrega de certificados fue clave para asegurar el concurso de los profesores. Este interés en certificados es producto que en la promoción docente tales certificados tienen un puntaje. Similar situación se constata en Bucaramanga-Colombia. La participación de los maestros está en buena parte condicionada a beneficios profesionales. Esto habla del bajo nivel de conciencia del magisterio en torno al trabajo infantil pero también alerta a los conductores de los programas de acción a la necesidad de un conocimiento detenido de los actores sociales que participan en dichos programas -su forma de pensar y necesidades- para partir desde esta situación y ganarlos como aliados.

v. Una alternativa consiste en la participación voluntaria de jóvenes de la comunidad que han culminado sus estudios para que ellos apoyen a niños y niñas en experiencias de educación no formal. En la zona de Huachipa-Perú se convocó a los jóvenes de la comunidad que habían culminado sus estudios de secundaria para que participen como promotores educativos del programa de acción. Igualmente el programa de acción que se realiza en Bucaramanga-Colombia cuenta con voluntarios de la comunidad para tareas específicas de refuerzo escolar.

Esto es interesante porque lograr involucrar a los jóvenes de la propia comunidad en el programa de acción, es en sí mismo un trabajo de sensibilización y movilización. Sin embargo la experiencia enseña que los voluntarios pueden servir de apoyo, pero una experiencia no puede considerarlos como eje central porque apenas éstos encuentran una posibilidad laboral, abandonarán el programa. Para los niños y niñas que se relacionaban con estos voluntarios significa un choque emocional muy fuerte.

vi. Un punto clave que dificulta la asistencia escolar es la carencia de documentos de identidad por parte de los alumnos. Algunos los han extraviado, otros que son migrantes o desplazados por la violencia armada, los han dejado en las zonas de origen. Incluso, algunos nunca han tenido documentos de identidad. Es decir, sus padres jamás los inscribieron al nacer y por tanto, formal y legalmente, no existen.

Ante ello el programa de acción dirigido por la Congregación Religiosa Las Adoratrices-Perú y orientado a rescatar a niñas y adolescentes del mundo de la explotación sexual, optó por tramitar a las chicas sus documentos legales.

vii. En diversos programas de acción la inserción al sistema educativo formal está precedida por un período de nivelación escolar bajo formas de educación no formal. Esto se hace cuando el niño o niña ha abandonado los estudios, a veces por corto tiempo o incluso por varios años.

Nos parece muy interesante lo realizado en esta materia en el programa de acción dirigido principalmente a niñas trabajadoras domésticas en hogares ajenos en Bucaramanga-Colombia. Existen un segmento de niñas que han abandonado la escuela por 2 o 3 años, razón por la cual no pueden incorporarse directamente a la escuela formal. Estas fueron identificadas inicialmente a través de un censo que el programa de acción realizó en las comunas 7, 8, y 9 de la ciudad de Bucaramanga. Se incentiva a los padres a permitir la asistencia escolar de los hijos o hijas quienes se entusiasman al saber que en 1 año sus hijos lograrán nivelar hasta 3 grados de atraso escolar. La metodología utilizada tiene un fuerte ingrediente lúdico y se realiza a través de módulos de competencias, con mucho énfasis en la dimensión de autoestima. Por ser una experiencia piloto las clases no se realizan en aulas escolares, sino en oficinas de la ONG. La perspectiva es que en las aulas de las escuelas públicas se pueda insertar un salón de nivelación para la población desescolarizada.

La experiencia de la Congregación Religiosa Las Adoratrices en el Perú es interesante en tanto captan a adolescentes que están inmersas en el mundo de

la prostitución y las hacen participar de un programa de nivelación escolar para insertarlas a escuelas públicas. Algunas de estas chicas están por varios años desvinculadas de la escuela y en situación de casi analfabetismo. En este caso el peso otorgado a la reconstrucción de valores sociales y autoestima personal es fundamental, sin lo cual será imposible su reinserción en las escuelas públicas.

viii. Al finalizar el período escolar, los estudiantes gozan de algunos meses de vacaciones escolares. En estos tiempos precisamente se incrementa el trabajo infantil en tanto los padres ven dicho trabajo como una manera útil de utilizar el tiempo. Frente a esta realidad, programas de acción como los realizados en las comunidades mineras de Santa Filomena o Mollehuaca, en el sur del Perú, o en ladrilleras de Huachipa han implementado talleres en recreación y creatividad dirigidos a niños y niñas. El objetivo de estas llamadas “vacaciones útiles” consiste en usar el tiempo del niño para que éste último no sea presionado por sus padres a incorporarse en el trabajo.

Otra modalidad para usar el tiempo libre de los chicos y evitar su incorporación laboral se sigue en Bucaramanga-Colombia con las llamadas “jornadas complementarias”. Estas jornadas consisten en talleres de arte, danza, deporte, formación de valores que se realizan de lunes a viernes en las tardes, luego de culminadas las clases escolares. De este modo se evita que el niño tenga la posibilidad de compartir estudio con trabajo. Quizá lo más importante de esta experiencia es que es financiada por el Estado Colombiano a través de la llamada Caja de Compensación Nacional. Este es un factor importante para hacer posible la sostenibilidad de la propuesta.

Existe latente el problema cultural debido a que para muchos padres el juego o el arte son concebidos como pérdida de tiempo. Un sector de ellos mira a sus hijos como generadores de ingresos. Por ello el trabajo con la familia es una parte central de la intervención. La sostenibilidad de prácticas como las mencionadas implica fortalecer un cambio cultural en las mentalidades de los padres de familia en relación al valor del juego, el arte y, en general, el uso del tiempo libre de los chicos.

ix. Es importante el intento de colocar los temas de derechos de niño y trabajo infantil en los programas de estudio de los educandos. De mayor interés es el esfuerzo del SUTEP, sindicato de maestros del Perú, que elaboró por primera vez una propuesta de Plan Curricular donde el problema del trabajo infantil aparecía como una constante. Fatalmente dicho Plan Curricular no fue aceptado por el Ministerio de Educación. Podría sugerirse que esto indica que el plan era inadecuado. Si esto fuera cierto, la tarea era mejorarlo. Sin embargo, en realidad, el problema es de orden político. El sindicato no tuvo la fuerza requerida para hacer escuchar su voz y su propuesta quizá porque le faltó fortalecer alianzas con otros sectores sociales. Otra posibilidad es que, en el mar de urgencias y demandas magisteriales, finalmente el trabajo infantil no era considerado prioritario por los propios maestros.

x. Una razón de la inasistencia escolar consiste en que las niñas se quedan a cuidar a sus hermanos menores. Una situación de este tipo fue detectada entre los niños que trabajan en ladrilleras artesanales en Huachipa-Perú. Ante ello se optó por que todas las niñas y niños que estén en esta situación vayan al colegio acompañados de sus hermanos menores a quienes tendrían la responsabilidad de cuidar. En el colegio otras personas adultas se encargan de cuidar a los hermanos pequeños mientras los otros asisten a clases. Esta estrategia implica personal preparado y ambientes adecuados. Sin embargo, es una forma creativa para superar uno de los factores más comunes que impiden, principalmente a adolescentes mujeres, a asistir a clases.

xi. Frente al problema del transporte, dado que el colegio quedaba lejos de la comunidad, el programa de acción desarrollado en la Comunidad Minera de Mollehuaca adquirió un bus para trasladar a los alumnos a la escuela. Esto pudo realizarse porque dicha localidad es reducida y por el hecho que había una sola escuela donde estudiar. Estas condiciones difícilmente son replicables, pero cobran importancia en condiciones similares.

xii. Existen programas de acción que carecen de componentes de educación formal o no formal en el sentido riguroso de la palabra; sin embargo, juegan un

rol sustantivo en el proceso de formación de una cultura promotora de los derechos de los niños y la erradicación del trabajo infantil.

En esta línea se ubica la experiencia que, en el marco de un programa de acción orientado a prevenir y erradicar el trabajo infantil doméstico en Colombia, impulsó la agencia de publicidad Worldwide. En este caso fue sustantivo que, antes de la preparación de los materiales (mensajes por TV, radio y otros medios de comunicación), se hizo un riguroso estudio cultural para conocer los argumentos que la gente común utiliza para defender el trabajo infantil. Sobre esta base se prepararon los mensajes. Es decir, se partió del sentido cotidiano de la gente y no de argumentos de especialistas. En este programa fue importante el acceso a espacios gratuitos de la televisión lo cual se pudo hacer porque el programa tramitó minutos gratuitos que la televisión colombiana tiene la obligación ceder para campañas sociales. Por esta vía los mensajes llegaron a millones de personas y se avanzó en quitarle legitimidad al trabajo infantil.

En la misma esfera comunicacional está el programa de acción que la ONG Proceso Social llevó a cabo en el Perú. Se capacitó a un conjunto de periodistas y, lo novedoso, fue la edición de un CD conteniendo canciones alusivas al trabajo infantil como un problema que es posible de superar. Para esta producción musical se invitó a diversos artistas populares los cuales accedieron sin cobrar dinero alguno. De igual modo, la difusión radial de esta música tendrá impacto en modificar patrones culturales permisibles al trabajo infantil.

VI. PROGRAMAS DE CAPACITACION OCUPACIONAL: PATRONES Y PRACTICAS

Tanto en Perú como en Colombia la capacitación ocupacional o entrenamiento de habilidades ocupacionales está entendida como formación para el trabajo. Es decir, supone adiestramiento en habilidades asociadas a la incorporación futura en el mercado de trabajo.

En Colombia la institución que tiene la responsabilidad de la formación laboral de los jóvenes y adultos a nivel nacional es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Sin embargo para establecer un convenio con el SENA y que éste capacite a los adolescentes de los programas de acción se necesita un número de participantes que –a decir de los entrevistados- exceden las posibilidades regulares de los programas porque los chicos tienen intereses laborales muy disímiles. En suma, no existe en Colombia articulación entre los programas de acción orientado a la erradicación del trabajo infantil y el SENA.

Es importante detallar que el sistema educativo de Colombia contempla que al culminar la Educación Básica (normativamente a los 14 años de edad) los estudiantes tienen dos opciones: a) Educación Media Académica, para profundizar estudios en ciencias o humanidades, y b) Educación Media Técnica, que prepara a los estudiantes para el trabajo en el sistema productivo.

Actualmente el SENA a partir de un reciente convenio con el Ministerio de Educación Nacional y sus secretarías respectivas departamentales, distritales y municipales, ha establecido mecanismos para articular de manera más orgánica su trabajo con la Educación Media Técnica Estatal, capacitando profesores de escuelas en formación técnica, brindándoles estos colegios un modelo pedagógico de enseñanza técnica y compartiendo los mismo curriculum de estudio técnico del SENA.

De este modo los estudiantes obtienen una doble certificación: el título de bachiller técnico, entregado por el colegio, y la que le otorga el SENA en el área técnica en la que se capacitó.

Así se espera que la capacitación laboral que ofrecen los colegios mejorará de calidad porque se dispondrán de programas de formación para el trabajo, acordes con las necesidades de las empresas, además de contar con docentes actualizados técnica y pedagógicamente por parte del SENA.

Entre los programas que se trabajarán con los colegios de educación media técnica están: producción bovina; viverista forestal; administración agropecuaria; procesador de datos contables; mecánica automotriz; administrador de microempresas; digitador; mesero barman; guía de turismo; auxiliar de mesa, de panadería, de contabilidad, de trabajo en madera, y de manejo ambiental bajo tierra; ebanistería; soldadura; metalistería, entre otros⁹.

Todo esto constituye un área de suma importancia para la formación técnica de los adolescentes. Por ser muy reciente aún no es explotada por los programas de acción.

En el Perú según la Ley General del Trabajo las principales instituciones encargadas de la formación técnica son el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENCICO), el Centro de Formación en Turismo (CENFOTUR) y el Instituto Nacional de Investigación y Capacitación de Telecomunicaciones (INICTEL). Estos son centro de formación laboral acreditados por el Ministerio de Educación. Sin embargo orientan su actividad básicamente a población mayor de 18 años.

En el sistema educativo peruano, según la reciente Ley General de Educación, la capacitación para el trabajo es planteada como parte de la formación básica de todos los estudiantes. En los últimos años escolares se desarrollará en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico-

⁹ www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/sena/for_tra.htm

productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes vinculados al desarrollo de cada localidad.

Asimismo en modalidad denominada Educación Básica Alternativa enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales y se organizará flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. Dicha Educación Básica Alternativa se orientará, entre otros grupos, a aquellos estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

La misma ley plantea un capítulo sobre la Educación Técnico- Productiva. Esta será una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales que contribuirá a un mejor desempeño de la persona que trabaja, estando orientada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral y a alumnos de Educación Básica¹⁰.

Si bien esta norma es nueva y aún no se implementa, el tema de la capacitación ocupacional tiene un lugar importante. No obstante, no deja de preocupar la necesidad de mayores precisiones en la reglamentación de la denominada Educación Básica Alternativa.

Los programas de acción del IPEC que fueron revisados en el marco de esta consultoría solamente en casos puntuales abordaron una línea de capacitación, entrenamiento o formación de habilidades vocacionales u ocupacionales con niñas, niños o adolescentes. Esta situación fáctica de los programas de acción en los países en mención impide hacer un análisis detallado y dificulta la posibilidad de una exploración profunda.

Calidad

Desde el punto de vista de la calidad se encuentra que existen profesores con conocimientos adecuados. En algunos casos las ONG hacen convenios con autoridades de los Ministerios de Educación o instituciones estatales

¹⁰ www.minedu.gob.pe/el_ministerio/ley_general_de_educacion2003.doc

responsables para obtener el apoyo de personal especializado. Incluso existe la experiencia de establecer convenios con empresas del sector privado para que apoyen en la capacitación. En el proceso de reclutamiento y selección de tales profesores los programas de acción no tienen mayor ingerencia porque la designación de éstos es realizada por con quienes se establecen los acuerdos. El número de profesores depende mucho del número de alumnos del programa. Según las entrevistas aplicadas no habría déficit de docentes en capacitación.

Quizá un tema que merezca ser mencionado se refiere a que los profesores bien preparados técnicamente no necesariamente tienen un enfoque de derechos, de modo que, desde el punto de vista metodológico, siempre está el riesgo que las clases sean de corte tradicional.

El currículum se define en función a las prioridades establecidas en el programa de acción. Es importante señalar que una debilidad es el hecho que los cursos técnicos no son definidos en base a un estudio del mercado laboral local. Generalmente son los especialistas del programa de acción quienes deciden cuáles son las carreras a ofrecer. Evidentemente, para esto también se consulta a los chicos del programa. Esta característica puede crear problemas porque se presenta el riesgo de culminar la capacitación sin haber demanda específica para la especialización que se ha realizado. Este tipo de inconvenientes ya se han presentado múltiples oportunidades en talleres de capacitación a los padres de familia. La mejor forma de corregir esta limitación consiste en que los programas curriculares y la definición de las ocupaciones técnicas sobre las que se brindará capacitación sean resultado de un análisis o estudio de las necesidades laborales del mercado local.

Las ONG buscan facilitar la inserción laboral de los jóvenes estableciendo convenios entre la entidad ejecutora del programa y algunas empresas de la localidad. Algunas limitaciones encontradas al respecto, en ciertos casos, es la falta de articulación entre la oferta de adolescentes capacitados técnicamente en un oficio y la demanda existentes. Adicionalmente, hay mucho subempleo y desempleo adulto. Las empresas prefieren este personal barato y

experimentado. El tema de la falta de experiencia de los jóvenes capacitados dificulta su inserción dado que las empresas privadas –muchas de ellas pertenecientes al sector informal de la economía- no están muy comprometidas en apoyar a los jóvenes sino en tener personal de bajo costo. Superar esto implica un fuerte trabajo de sensibilización. Los casos donde la inserción laboral ha funcionado dependen mucho de relaciones personales entre la ONG o la entidad ejecutora del programa y los dueños de la empresa.

Las metodologías de enseñanza combinan aspectos teóricos y prácticos. Hay un esfuerzo de adaptar tales metodologías a las características particulares del alumnado. En relación a los insumos, materiales o máquinas necesarias las ONG son quienes solventan dichos gastos. Un problema a futuro es la reposición o mantenimiento luego de culminado el programa de acción.

En lo que respecta a la evaluación y seguimiento en relación a las actividades de educación ocupacional, son las entidades ejecutoras de los programas de acción las que realizan dicha tarea. No existe participación o ingerencia Estatal en el seguimiento de la capacitación ocupacional de los jóvenes que participan de los programas de acción.

Sobre el impacto de estos programas se puede decir que han sido de utilidad para los participantes, aunque esto no implica que actualmente todos los chicos y chicas capacitadas estén desarrollando la ocupación para la cual fueron entrenados. Se percibe entre los alumnos avances, no necesariamente en el campo laboral, pero sí en el plano de la mejor autoestima personal. Debe recordarse que se trabaja con poblaciones marginadas y este es un aspecto fundamental. Por ejemplo, en el caso del programa sobre explotación sexual en Lima, el ofrecer a las chicas un conocimiento especializado y demostrarse ellas mismas que son valiosas, es algo de suma importancia para el desarrollo integral de estas personas.

Relevancia

El proceso de reclutamiento, selección y preparación de los estudiantes es orientado por la ONG o la institución que dirige el programa de acción. En las

experiencias analizadas los programas de acción han determinado con precisión el perfil de los participantes en función a la población objetivo del programa.

MAGNITUD DE ADOLESCENTES PARTICIPANTES EN PROGRAMAS DE CAPACITACION LABORAL EN PERU Y COLOMBIA

PROGRAMA DE ACCION	VARONES	MUJERES	TOTAL
1.Programa de Erradicación del Trabajo Infantil Urbano en el centro de Lima a través de la Formación Integral de los Niños Trabajadores: Centro de Educación Ocupacional San Martín de Porres	44	8	52
2.Programa de Prevención y Erradicación Progresiva de la Explotación Sexual Infantil en Lima: Casa de la Mujer	--	60	60
3.Programa de Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil Doméstico en Hogares de Terceros en las Comunas 7,8 y 9 de la ciudad De Bucaramanga	17	12	29

En todos los casos se provee de servicios de consejería y orientación para que libremente se escoja el taller u ocupación que se desea seguir. Sin embargo, no hemos encontrado que se apliquen pruebas vocacionales que de manera rigurosa y científica provean información sobre las áreas que determinada persona conviene seguir. La asesoría es a partir de entrevistas personales entre el personal del programa de acción y los posibles participantes. Quizá aplicar estas pruebas permita una mejor ubicación del postulante en la ocupación en función a sus habilidades.

La participación de los padres es variada según la condición del participante. En algunos casos los niños, niñas o adolescentes han roto vínculos familiares (explotación sexual se ve mucho esto); en otros casos viven alejados de su familia (trabajo doméstico). Sin embargo, específicamente en temas

curriculares y otros aspectos de la educación ocupacional, los padres carecen de ingerencia.

En los programas analizados todos los participantes son poblaciones en condición de riesgo: niños que trabajan en las calles, niñas trabajadoras en hogares ajenos, niñas y adolescentes explotadas sexualmente.

CURSOS DE CAPACITACION MAS USUALES EN FORMACION OCUPACIONAL DE LOS PROGRAMAS DE ACCION DE PERU Y COLOMBIA

- Computación
- Cosmetología/Belleza femenina
- Corte y Confección
- Panadería
- Tejido a máquina
- Electrónica/reparaciones eléctricas
- Cerámica
- Carpintería

Si bien no existen cursos para varones y otros especiales para mujeres, los propios alumnos toman sus decisiones en función a los patrones culturales de sus propias zonas. Así por ejemplo, en los talleres de cosmetología todas las participantes son mujeres o en los talleres de electrónica son varones.

Como ya se mencionó, los materias que se ofrecen son definidas por los programas de acción, siendo el estudiante quien decide sus preferencias ocupacionales.

Reiteramos la inexistencia de estudios de mercado lo que deja campo libre a la intuición y experiencia como criterios para decidir el paquete de cursos técnicos a dictarse. Es fundamental estudiar las posibilidades o demanda del mercado ocupacional local. De manera muy elemental, por lo menos, se podría

entrevistar a las principales empresas o talleres para conocer sus demandas de mano de obra.

Los programas de acción, entre sus múltiples actividades, incluyen algunas charlas de derechos humanos de la infancia, más no el tema específico de derechos laborales o salud laboral. En relación a los locales donde se desarrolla la capacitación, los programas de acción habilitan espacios para que se desarrollen los talleres. En ocasiones, los adolescentes asisten a un centro de formación ocupacional con el cual el programa ha hecho convenios. Aquello que no hay experiencia alguna es en lo referido a unidades móviles de entrenamiento vocacional.

En el marco de los programas de acción existen actividades deportivas, lúdicas, artísticas, paseos, etc. Estos son parte del proceso de recuperación de niñas, niños y adolescentes que trabajan. En ningún programa de entrenamiento ocupacional las actividades se limitan al ámbito de la capacitación laboral. Las actividades son integrales.

En términos del auto-empleo, la perspectiva general es dotar a los chicos del conocimiento necesario para ser capaces de desempeñar una ocupación. No se distingue o se hace énfasis en la calidad de dependiente o independiente en el sentido de implementar una lía específica orientada al desarrollo de habilidades particulares para el auto-empleo.

Nos parece que las intervenciones en el campo de la educación ocupacional son relevantes en tanto cubren una necesidad sentida por la población de niñas, niños y adolescentes que participan. Los problemas que existen están por el lado de la pertinencia de determinadas ocupaciones para el mercado laboral.

Accesibilidad

En Perú y Colombia y entre las poblaciones con quienes trabajan los programas de acción no parecen haber barreras culturales o sociales que dificulten el acceso a la educación ocupacional de niñas, niños y adolescentes.

El tema central es que existe mayor prestigio social de la educación académica. Es por esto que el porcentaje de alumnos en educación ocupacional o en programas de ONG es ínfimo.

Como ya se mencionó, los programas de acción atienden a poblaciones en alto riesgo apoyando un proceso de formación integral, uno de cuyos componentes es la formación ocupacional.

Dichos programas facilitan la inserción ocupacional. El éxito es variado. Las empresas en general carecen de mayor responsabilidad social. No están involucradas con los problemas sociales de la infancia. De modo que una adecuada capacitación laboral no asegura la obtención de empleo. No debe perderse de vista las altas tasas de desempleo abierto y sub-empleo adulto. Esta población, con experiencia acumulada, es parte de la competencia de los adolescentes recién capacitados.

En cuanto al género ésta no parece una variable que influya en el éxito al ejercer determinada ocupación. Nuestra información hace suponer que la preparación de varones y mujeres es adecuada. Sin embargo, las preferencias laborales son distintas en función a los patrones culturales prevalecientes.

SERVICIOS DE APOYO CON QUE CUENTAN LOS PROGRAMAS DE ACCION EN FORMACION OCUPACIONAL DE PERU Y COLOMBIA

- Consejería y orientación vocacional
- Apoyo en la colocación laboral
- Nutrición y alimentación
- Hospedaje temporal
- Atención de salud

Estas líneas de trabajo son complementarias al entrenamiento laboral y definitivamente son necesarias para mejorar la retención. El uso de una o todas

las líneas varía según los programas y las características de la población beneficiaria.

Sostenibilidad

En estas experiencias se forman alianzas institucionales de orden plural entre el sector público y el sector privado. Esto, a la vez que se convierte en una acción de sensibilización y movilización, facilita el logro de los objetivos.

En función a cada realidad concreta es posible establecer lazos con la familia cuando esto sea positivo. Es decir, existen núcleos familiares (en el caso de explotación sexual es frecuente) donde las propias familias no se convierten en un lugar de protección.

Desde el punto de vista de la sostenibilidad son importantes los convenios que se establezcan con el Ministerio de Educación. Si las capacitaciones técnicas forman parte institucional de actividades del Ministerio de Educación se facilita el problema del financiamiento del personal de profesores. Sin embargo, subsisten limitaciones de orden financiero para la implementación y renovación de maquinaria. La habilitación de los talleres supone la necesidad de que éstos puedan generar sus propios ingresos. Otra posibilidad es que los niños, niñas y adolescentes asistan a centros de formación del Estado. Esto tiene sus dificultades. De un lado los requisitos de tales centros de formación muchas veces no son cumplidos por los beneficiarios de los programas. Pero también está el problema de la distancia física de la vivienda de los beneficiarios a las instituciones estatales.

Finalmente, es posible que la mejor garantía de sostenibilidad radica en que aquellos programas piloto sean asumidos como política local, regional o nacional de los países. En estas condiciones será posible superar las limitaciones presupuestales existentes.

Lecciones Aprendidas

1. El punto de mayor preocupación es el tránsito desde la formación técnica culminada a la inserción en el mercado de trabajo. Es necesario trabajar con

mayor énfasis en la sensibilización de las empresas para que estas apoyen a los beneficiarios y poder tener una bolsa de empresas que apoyen los programas de inserción ocupacional. De otro lado, es indispensable estudios de mercado para en función a éstos orientar mejor la oferta de oficios a ser capacitados en los cursos o programas de formación ocupacional.

2. En deseable que la capacitación laboral de adolescentes sea desarrollada preferentemente, a partir de convenios, en instituciones de formación laboral del Estado. Insertar en estas instituciones públicas un cupo para entrenar a adolescentes trabajadores crea bases para la sostenibilidad de los programas. De un lado se garantiza los profesores. De otro lado estos programas requieren reparar o reponer maquinarias, adquirir insumos. El volumen de presupuesto necesario depende del oficio concreto en que se capaciten. Si la capacitación ocupacional se realiza en entidades públicas es el Estado quien solventaría los gastos necesarios.

3. Para poblaciones que trabajan en las peores formas de trabajo infantil el componente de formación ocupacional y la inserción laboral es absolutamente esencial. Esta no es una línea que se halla trabajado de manera profunda en los países analizados y parece que tampoco en Latinoamérica en general. Tenemos la impresión que la capacitación ocupacional debe ser brindada solamente a los trabajadores que están sobre la edad mínima legalmente para el trabajo y no en los casos de niños y niñas porque competiría con sus estudios académicos en la escuela.

4. La población atendida en la línea de capacitación ocupacional es muy poca por lo que el impacto que tienen estos programas en el cumplimiento de los Convenios 138 y 182 es reducido. Se requiere un enfrentamiento nacional del problema y no solamente a partir de programas de acción focalizados.

Identificación de algunas de las mejores prácticas de los programas de IPEC en el campo del entrenamiento vocacional

i. En ocupaciones como explotación sexual, es importante la práctica que se desarrolla en Lima donde la institución ejecutora no precisa el pasado laboral

de las adolescentes. Esto dificultaría conseguir trabajo y, en caso que esto suceda, las coloca en situación, por lo menos incómoda sino riesgosa, frente a sus compañeros de trabajo.

ii. Es interesante la experiencia orientada a conseguir un período de prácticas profesionales en las empresas, previo al trabajo remunerado. Esto ayuda a la persona capacitada a ambientarse en el trabajo, mejorar las técnicas y desarrollar un conjunto de habilidades sociales necesarias para el desempeño laboral.

iii. Las alianzas que de diversos modos han desarrollado todos los programas de acción con el sector Educación son fundamentales. En unos casos son profesores del Estado los que dictan las clases en los locales de la institución ejecutora. En otros casos el convenio permite asistir a una entidad pública de capacitación a la población beneficiaria.

VII. RECOMENDACIONES

1. Es necesario hacer mayor esfuerzo para que los programas de acción no estén desconectados de las políticas públicas en los diversos niveles del Estado (es decir, gobierno local, regional o nacional). La mayoría de programas de acción analizados desarrollan actividades en zonas focalizadas haciendo convenios parciales con instituciones del Estado, pero sin insertar los programas dentro de planes de desarrollo local, regional o nacional.

Esta característica se nota con particular agudeza en el Perú más que en Colombia donde sí existe un esfuerzo por articularse a las políticas públicas.

Por este camino –es decir, al margen de las políticas públicas- se hace sumamente difícil la sostenibilidad financiera de los programas de acción y las coberturas son reducidas. Por otro lado, se corre el riesgo de no contribuir a la construcción de ciudadanía en la medida que, en lugar de fortalecer la demanda social, en algunos casos las instituciones responsables se encargan de atender por sí mismas necesidades que, en realidad, son derechos de la población y de niños y niñas en particular.

2. En el Perú se estima en cerca de 1'300 mil los niños y niñas que trabajan tienen entre 6 a 13 años. En Colombia las estimaciones más moderadas indican que entre 5 a 14 años trabajarían cerca de 900 mil niños y niñas. ¿Cuántos han dejado de trabajar producto de siete años de programas de acción? Es difícil indicar la cifra exacta, pero si cinco mil niños y niñas han dejado de trabajar en cada país estamos exagerando. Esto significa menos del 1% del total de población a atender.

Evidentemente los programas de acción son demostrativos y además tienen un efecto político-cultural en el sentido de contribuir a visibilizar públicamente un fenómeno al cual la ciudadanía ya se acostumbró. Siendo esto cierto, existen problemas de cobertura inocultables lo cual nos obliga a reflexionar sobre los caminos más eficientes para continuar en el combate al trabajo infantil.

3. Nos parece necesario darle mayor énfasis a las actividades de prevención al trabajo infantil. Nuestra impresión es que los programas de acción que tienen intervención directa con niños y niñas, concentran básicamente las actividades en el objetivo de la erradicación. Es decir, se llega a la infancia cuando ésta ya ha sido dañada por el trabajo, cuando ya ha perdido oportunidades en salud, educación, recreo. Esta es una tarea que, evidentemente, debe de seguir. Sin embargo, en países donde más de la mitad de la población vive bajo la línea de la pobreza (como es el caso de Colombia o Perú) nuevos niños y niñas ocuparán los espacios dejados por otros chicos que antes trabajaban. Es importante identificar y trabajar en las localidades de extrema pobreza o aquellas de mayor índice de desescolarización, porque éste es el campo fértil del trabajo infantil futuro.

4. La mayor parte del trabajo infantil en Perú y Colombia sigue localizándose en zonas campesinas. En estos lugares los índices de asistencia escolar y de calidad educativa son menores que los promedios nacionales. La escuela – además de la pobreza ancestral- se convierte en factor que impulsa al trabajo a niños y niñas. Sin embargo, los programas de acción no se caracterizan por centrar su atención en el campo. La mayoría trabaja en localidades urbanas o

centros mineros. Dado que la realidad socio-cultural de zonas campesinas es distinta a la de zonas urbanas, es fundamental prestar atención sobre la necesidad de modelos de intervención adecuados al trabajo con niños y niñas del campo.

5. La experiencia recorrida por Perú y Colombia –además de otros países de la región- demuestran que la educación es una herramienta necesaria frente al trabajo infantil. En el campo educativo, existen problemas de cobertura escolar a resolver, especialmente en zonas rurales e indígenas. Paralelamente existen problemas de calidad de la educación. Especialmente en contextos pauperizados y alejados de las capitales, el profesor de escuela es el eje del proceso educativo. Aun con mala infraestructura y pocos materiales didácticos, es el profesor quien es capaz de marcar la diferencia. Es por ello que se hace indispensable promover capacitaciones cotidianas a los docentes, las cuales necesariamente deben de hacerse desde los Ministerios de Educación.

VIII. ANEXOS

A. Lista de Programas de Acción examinados en Perú y Colombia

Prevención del Trabajo Nocivo en las ladrilleras de Huachipa. Lima. Perú

Contraparte: ONG ADEVI, miembro de la Red por un Futuro Sin Trabajo Infantil

A través de la educación, salud y alimentación se buscó extender los horarios diurnos de escolaridad de 120 niños y niñas de 6 a 12 años para mejorar su nivel educativo e impedir que trabajen haciendo ladrillos. Además se sensibilizó a la comunidad y sus organizaciones sobre las desventajas del trabajo infantil prematuro. El proyecto fue articulado y potenciado con apoyo de cooperantes voluntarios extranjeros, con el Programa Gubernamental de Educadores de Calle.

Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Infantil Casa de la Mujer. Callao. Perú

Contraparte: Orden de las Religiosas Adoratrices

A través de programas psicológicos personalizados que contaban con talleres de desarrollo personal y acompañamiento social a cada uno de los casos Se brindó acogida a adolescentes explotadas sexualmente. Además, se incluyeron componentes de salud, alimentación y educación aunados a 5 talleres productivos de formación ocupacional, en el cual oportunamente se buscó la reinserción de las adolescentes a la dinámica social.

Erradicación del Trabajo Infantil en el caserío Minero de Santa Filomena. Ayacucho. Perú

Contraparte: ONG Cooperación, miembro de la Red por un Futuro Sin Trabajo Infantil

Luego de una sensibilización sobre los riesgos del trabajo infantil a 450 familias de la comunidad minera de Santa Filomena, se llevaron a cabo estudios especializados y apoyo tecnológico, con lo cual se logró que los mineros mejoraran su productividad, además del retiro de hijos del trabajo (463 niños y niñas). El proyecto fue articulado con Programas locales, comités de desarrollo, municipios y Ministerio de Salud, que facilitó una posta médica para la zona. Además fue construida una escuela primaria y secundaria.

Acción contra el trabajo infantil a través de la Educación y la Movilización de Docentes. Perú

Contraparte: Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP)

A través de actividades de movilización, 2 foros nacionales, 4 municipales y 6 seminarios-talleres de capacitación docente en Cusco, Lima (2), Arequipa, Iquitos y La Libertad, el Sindicato Unico de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) con apoyo técnico del IPEC-OIT formó 190 capacitadores quienes trabajaron una estrategia que incluía las Escuelas para Padres orientadas a prevenir el trabajo infantil y estimular la retención escolar en aproximadamente 7,000 niños/as que fueron censados por el SUTEP. Vale indicar que a través de la réplica se llegaron a 850 docentes adicionales.

El proyecto se articuló con el programa de educación no convencional gubernamental de Educadores de Calle, lo cual potenció el resultado de los seminarios-talleres.

Se consideró el fortalecimiento del Sindicato que se convirtió en un aliado estratégico para solicitar la ampliación del presupuesto educativo nacional y la ratificación de los convenios fundamentales de la OIT por el Congreso del Perú.

Sensibilización sobre los riesgos del trabajo infantil en la educación para Decisores Políticos y Comunicadores Sociales. Perú

Contraparte: ONG Centro Proceso Social, miembro de la Red por un Futuro sin Trabajo Infantil.

La estrategia se centró en el impulso de talleres informativos y participativos con 151 comunicadores sociales, asesores de imagen de personalidades políticas y responsables de las áreas de comunicación de organizaciones públicas y privadas. Los asistentes fueron orientados sobre la problemática del trabajo infantil, especialmente en el área educativa, a fin de formar coaliciones que promuevan la lucha contra este fenómeno. Una vez capacitados, varios de los comunicadores evocaron el tema desde sus centros de trabajo (radios o diarios).

Además como consecuencia del interés concitado, 3 universidades y la Central Autónoma de Trabajadores del Perú (C.A.T) solicitaron talleres adicionales en sus propios locales institucionales, aprovechando de la replicabilidad del Programa.

Los equipos de dictado estuvieron acompañados por reconocidos especialistas de la Red por un Futuro sin Trabajo Infantil y Programas de Minería Artesanal y Trabajo Infantil Doméstico, ambos del IPEC-OIT. Se distribuyeron materiales informativos, esquemáticos y audiovisuales especialmente diseñados para comunicadores.

Posteriormente se realizó un Foro sobre la misma temática con los principales candidatos a la alcaldía de Lima y la edición de un CD musical con temas alusivos a la problemática interpretados por destacados artistas nacionales, el mismo que ha sido llevado a otros países con significativo éxito ante los radio oyentes y se encuentran en vigencia hasta la actualidad o forma parte de cortinas musicales para documentales de infancia, de telenovelas de uso público.

Todos los temas musicales y ponencias coinciden en señalar que la escuela es el eje coyuntural del desarrollo y mientras se tenga mayor sensibilidad y conocimiento de los efectos del trabajo infantil sobre ésta, y habrá mayor participación de los sectores y más elementos para la denuncia o movilización social.

Casa del Niño Trabajador CEO San Martín. Perú

Contraparte: Policía Nacional del Perú

El programa buscó el reforzamiento educativo y apoyo psicológico personalizado en el Centro Educativo de la Policía de acogida, el cual cuenta con 40 menores de edad (niños y niñas entre 12 y 17 años) dedicados al trabajo urbano, quienes vivían en la calle y muchos otros explotados sexualmente.

Además se incluyeron componentes de alimentación y educación aunados a 5 talleres productivos de formación ocupacional (electricidad, carpintería, cerámica, metal-mecánica, zapatería y panificación) donde se buscó la reinserción de los adolescentes a la dinámica social.

Diseño de un modelo educativo productivo que tenga como base la educación ambiental como una forma de desestimular el trabajo infantil en el Municipio de Cerrito-Sandander. Colombia

Contraparte: ONG: CENSAT

El programa buscó desarrollar experiencias educativo productivas en escuelas rurales. Se reformuló el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas participantes para hacerla más pertinente a las necesidades de los alumnos. El proceso de adecuación de los curriculums es una tarea permanente. Se trata de que en las escuelas los padres de familia desarrollen tareas de transformación (yogurt, queso) y con los ingresos se mejore la habilitación de las escuelas. Se logra mayor interés de los padres en la educación, un cambio de los contenidos educativos y mejoras de los materiales e infraestructura de las escuelas

Comunicación Educativa para la prevención y la eliminación del trabajo infantil doméstico en hogares de terceros. Colombia

Contraparte: REP/GREY WORLDWIDE S.A.

A través de una estrategia comunicacional de carácter nacional que abarca medios diversos se busca informar y sensibilizar a la ciudadanía sobre la situación y riesgos del trabajo infantil, especialmente en el caso de las trabajadoras domésticas. Los cuatro ejes de la campaña son: "Lo Doméstico"; "Nadie debe trabajar nunca antes de los 15 años"; "Deserción escolar"; Derechos laborales de los trabajadores domésticos desde los 15 años". Es importante subrayar que para hacer viable y sostenible la propuesta se establecen convenios con la Comisión Nacional de Televisión lo cual les permite usar gratuitamente espacios en la T.V. de cobertura nacional.

Prevención y Eliminación del trabajo infantil doméstico en hogares de terceros en las comunas 7,8 y 9 de la ciudad de Bucaramanga. Colombia

Contraparte: Asociación Cristiana de Jóvenes de Santander

El programa se orienta a las niñas y adolescentes involucradas en trabajo doméstico en hogares de terceros. Se realizan actividades de prevención involucrando a las familias de origen de las trabajadoras y a sus hermanos; actividades de erradicación progresiva de este trabajo ofreciendo alternativas laborales a sus familias de origen y de ser necesario a las niñas; y actividades de mejoramiento de condiciones laborales para que accedan a servicios de salud, recreación y formación vocacional. El total de población beneficiaria de niñas menores de 14 años se calcula en 100 y 84 los jóvenes entre 14 a 17 años de edad.

B. Lista de entrevistados

Colombia

- Liliana Obregón, Coordinadora Nacional del IPEC
- Consuelo Aponte, Coordinadora Nacional IPEC del Programa Trabajo Infantil Doméstico
- Olga Isaza, Ex -Coordinadora Nacional del IPEC y actual Gerente del Departamento Administrativo de Bienestar Social.
- Hernán Salamanca, Responsable del programa de acción: comunicación educativa para la prevención y la eliminación del trabajo doméstico infantil en hogares de terceros.
- Amparo Ariza, Responsable del programa de acción: prevención y eliminación del trabajo infantil doméstico en hogares de terceros en las comunas 7,8 y 9 de la ciudad de Bucaramanga.

Perú

- Mónica Rodríguez Nario, Coordinadora Nacional IPEC de Trabajo Infantil y Educación.
- Ercilia Lamilla, programa de acción: prevención del trabajo nocivo en las ladrilleras de Huachipa.

- Luz Barreto y César Rodríguez, programa de acción: sensibilización sobre los riesgos del trabajo infantil en la educación para decisores políticos y comunicadores sociales.
- María Kathia Romero, coordinadora del programa de acción: programa de erradicación del trabajo infantil en el caserío minero de Santa Filomena.
- Madre María Francisca Goróstegui, responsable del programa de acción: prevención y erradicación progresiva de la explotación sexual infantil en Lima. Casa de la Mujer-Callao.

C. Lista de documentos revisados

- Proyectos y reportes de avance de todos los programas de acción en curso y aquellos ya concluidos.
- Evaluaciones y los informes finales de los programas de acción concluidos.
- Guías de trabajos, módulos, folletos y diversa documentación de difusión producida en los programas de acción.
- Tejiendo el Futuro. Una experiencia de trabajo contra la explotación sexual en Lima. Lima-Perú. 2001.
- La Casa del Niño Trabajador. Centro Educativo Ocupacional San Martín de Porres. Lima-Perú. Sin fecha.
- Programa para la Prevención y Eliminación Progresiva del Trabajo Infantil 1998-2002. (sistematización del programa de acción en el caserío minero de Santa Filomena). Lima-Perú. 2002.
- Programa para la Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil en las Ladrilleras de Nievería. Huachipa-II fase. Lima-Perú. Sin fecha.

- Visión del trabajo infantil y adolescente en el Perú 2001. Lima-Perú. 2002
- Emprender. Experiencia Educativo-Productiva para Desestimular el Trabajo Infantil. Bogotá-Colombia. 1999.
- La invisibilidad del trabajo doméstico en hogares de terceros en Colombia. Diagnóstico sociocultural, económico y legislativo. Bogotá-Colombia.2003.
- Encuesta Nacional de Trabajo Infantil 2001. Bogotá. 2003.

D. Información Complementaria

PERU Y COLOMBIA: NUMERO DE DOCENTES Y ALUMNOS DE LAS ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS SEGUN NIVEL DE EDUCACION

Niveles de Educación	Alumnos Matriculados	Docentes	Alumnos/docentes
COLOMBIA			
Pre-escolar	1'070,482	53,357	20.1
Básica Primaria	5'217,942	197,247	26.5
Básica Secundaria y Media	5'217,942	182,449	28.6
PERU			
Inicial	1'110,962	41,525	26.8
Primaria	4'220,072	177,262	23.8
Secundaria	2'302,099	139,349	16.5

NOTA: La información de Colombia es del año 2000 y la de Perú del 2002.

FUENTE: DANE (www.dane.gov.co/inf_est/educa/htm) , MINEDU. Estadísticas Básicas 1998-2002

CUADRO COMPARATIVO DE PRINCIPALES RASGOS DE LA EDUCACION FORMAL Y NO FORMAL EN PERU Y COLOMBIA

EDUCACION FORMAL

EDUCACION NO FORMAL

DOCENTES • La mayoría tiene título pedagógico • Tiene experiencia docente • Es un trabajo remunerado por el Ministerio de Educación (salarios bajos) • Tienen 2 o más ocupaciones laborales. • Carecen de un formación en Derechos del Niño METODOLOGIA • Predominan relaciones verticales con los alumn@s • Las sanciones pueden incluir el castigo físico • Se usan técnicas de enseñanza tradicionales que no promueven la creatividad • Propuesta curricular rígida • Las clases se imparten en aulas escolares • La educación es impersonal • Las jornadas lectivas son más extensas MATERIALES • El material didáctico es escaso • La habilitación es escasa • Otorga certificado oficial	DOCENTES • La mayoría no cuenta con título pedagógico • Muchos de ellos no tienen experiencia previa • Cuando son remunerados, su salario es mayor al público, no obstante también hay un porcentaje de voluntariado • Usualmente trabajan para una ONG. • Cuentan con formación especializada en Derechos del Niño METODOLOGIA • Las relaciones son horizontales con los alumn@s • No hay sanciones física • Se usan estrategias participativas y estimula la creatividad • Propuesta curricular flexible • Las clases se imparten en locales comunales o calles • La educación es personalizada • Los horarios son reducidos MATERIALES • Crean su propio material didáctico • El nivel de habilitación está en función a la cooperación • No tienen valor oficial
---	--

SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO



Educación Preescolar

(duración 3 años)



**Educación
Básica**



E.B. Primaria
1° al 5° grado-año

E.B. Secundaria
6° al 9° grado-año



Educación Media

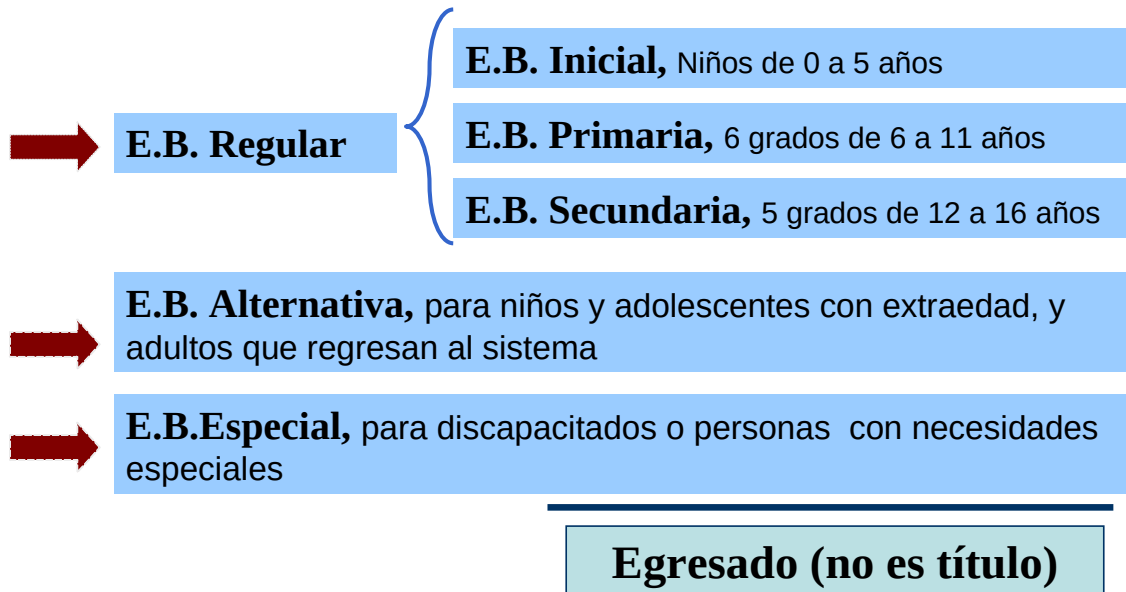
10° al 11° grado-año

Título de Bachiller

SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

(Ley 28044, del 28.7.03)

a) Educación Básica (E.B)



b) Educación Superior