

Esperanza Márquez López

Edúcame Primero Perú

**y la prevención
del trabajo infantil**



Edúcame Primero Perú

y la prevención del trabajo infantil

Esperanza Márquez López



© 2020

AcerVos

12º volumen

Autora

Esperanza Márquez López

Director Enredars

Fernando Quiles García

Director de la colección

Juan Ramón Rodríguez-Mateo

**Jurado del premio Tesis IEAL
Convocatoria 2019**

Dr. Antonio Acosta Rodríguez

Dr. Daniel Coq Huelva

Dr. Carlos Granado Lorencio

Dr. Isidoro Lillo Bravo

Dra. Ana Mancera Rueda

La edición de este libro ha sido posible gracias a la concesión *ex aequo* del Premio a la Mejor Tesis Doctoral convocado por el Instituto Universitario de Estudios sobre América Latina de Sevilla.

Imagen de portada

Esperanza Márquez López

Fotografías y dibujos

© de la autora, excepto que se especifique el autor de la imagen

© de los textos e imágenes: la autora

© de la edición:

IEAL Universidad de Sevilla

E.R.A. Arte, Creación y Patrimonio
Iberoamericanos en Redes / Universidad

Pablo de Olavide

ISBN: 978-84-09-25430-9

2020, Sevilla, España



Índice

Presentación	8
Prólogo	11
Resumen	13
1. Introducción: Edúcame Primero, ejemplo de intervención en prevención y reducción del trabajo infantil	15
2. Trabajar en tiempos de educación	17
3. El trabajo infantil a nivel internacional. Causas, consecuencias y tipologías.....	19
3.1. La edad mínima para trabajar y el acceso internacional a la educación	22
3.2. Las tipologías y la definición de las peores formas de trabajo infantil	25
3.3. Causas que llevan al trabajo infantil.....	28
3.4. Consecuencias psicosociales y académicas del trabajo infantil ..	31
3.5. El trabajo infantil en el contexto de la cooperación internacional al desarrollo	35
3.6. Estrategias de intervención desde la cooperación internacional al desarrollo.....	39
4. La implementación de programas psicoeducativos para la prevención y erradicación del trabajo infantil.....	41
4.1. Factores que influyen en la implementación general de programas de intervención	41
4.2. Estudios de implementación de programas en escuelas.....	44
4.3. La implementación de programas en contextos de trabajo infantil.....	46



5. Edúcame Primero Latinoamérica.....	51
5.1. Antecedentes de Edúcame Primero.....	52
5.2. Estrategia principal: Los Espacios Para Crecer	55
5.3. Edúcame Primero Colombia	58
5.4. Edúcame Primero Perú: la investigación doctoral	61
5.4.1. Contexto social y comunitario de la intervención	61
5.4.2. El papel de Perú en la lucha contra el trabajo infantil	63
5.4.3. Los movimientos de niños y niñas trabajadores en Perú: la otra visión del trabajo infantil	65
5.4.4. Distritos de intervención de Edúcame Primero Perú: Villa El Salvador y Jicamarca	67
5.4.5. Experiencias previas de intervención para la prevención del trabajo infantil en el contexto de Villa el Salvador y Jicamarca	69
5.5. Edúcame Primero Honduras	76
5.5.1. El aprendizaje socio emocional	77
5.5.2. Coordinación entre el equipo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y la Universidad de Sevilla	80
5.5.3. Investigación sobre trabajo infantil en la costa hondureña .	82
6. Conclusiones de la investigación doctoral en Edúcame Primero Perú y su papel en la continuidad del programa.....	85
6.1. Valoraciones generales.....	88
7. Lecciones aprendidas en Edúcame Primero	93
7.2. El papel de la tesis en la continuidad de la investigación	94
Referencias.....	95

Presentación

Eva Bravo-García

Directora del IEAL. Universidad de Sevilla

Es un placer presentar este trabajo de investigación que ha recibido el Premio a la mejor Tesis doctoral sobre América Latina, otorgado ex aequo por el Instituto Universitario de Estudios sobre América Latina (IEAL) de la Universidad de Sevilla en su convocatoria de 2019. Este premio enlaza directamente con una misión fundamental del IEAL, como es incentivar y potenciar la actividad investigadora sobre América, y divulgar los estudios realizados con rigor y objetividad. De esta forma, queremos reconocer y difundir las contribuciones más destacadas para el avance del conocimiento sobre la realidad latinoamericana realizadas en el ámbito de los estudios internacionales de doctorado.

La investigación americanista tiene horizontes muy amplios y en el IEAL se trabaja desde perspectivas muy diferentes para potenciar todas las líneas de investigación que, entrelazadas, pueden ofrecer una imagen completa del pasado y presente de América, en toda su riqueza y complejidad. La amplia tradición en investigación americanista de la Universidad de Sevilla continúa con vigor. En nuestra docencia y nuestra investigación contamos en el IEAL con investigadores de prestigio internacional que estudian América desde líneas de investigación como las siguientes:

- Desarrollo, derecho de los pueblos indígenas y derechos humanos
- Biodiversidad, ecosistemas y gestión de recursos naturales
- Comunicación, cultura y lenguaje en América Latina. Análisis de la diversidad lingüística y el discurso público
- Energía, Patrimonio y Sostenibilidad en América Latina
- Historia, economía y poder
- Génesis de la producción literaria hispanoamericana

Con ellas entronca este trabajo que es fruto de la atracción hacia el "continente de los siete colores", como llamó Germán Arciniegas a esa realidad tan distinta y pluridimensional que constituye el centro de nuestra investigación.

Gracias a Mamá y Papá, por todo.
Para las niñas y los niños de todo el mundo.
Nada es imposible, vive tu futuro.

Prólogo

El presente texto es fruto de la selección de los contenidos más relevantes de un trabajo de investigación que sigue vivo. Este trabajo es el resultado de muchas aventuras y de un conjunto de casualidades buscadas.

La convocatoria de premios a la mejor tesis sobre América Latina, del Instituto Universitario de Estudios sobre América Latina (IEAL), me ha permitido presentar un documento de tesis doctoral actualizado, enriquecido y adaptado para la divulgación y difusión de sus contenidos y resultados más relevantes.

En este texto se han incluido aspectos relativos a la continuidad de la investigación sobre la prevención del trabajo infantil, en la actualidad. Por otro lado, se han detallado algunas actividades y resultados que se han obtenido en el contexto de la tesis doctoral.

Para entender este trabajo hay que situarse en la línea de prevención del trabajo infantil y cooperación al desarrollo de mi grupo de investigación, el Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC) de la facultad de psicología de la Universidad de Sevilla, dirigido por Isidro Maya Jariego. Este conjunto de resultados de investigación ha resultado gracias a la pertenencia a este grupo y a mi formación y experiencia como psicóloga comunitaria, cooperante e investigadora.

La investigación doctoral tiene una historia previa que incluye la participación y la coordinación de proyectos de cooperación internacional al desarrollo y pasa por experiencias de voluntariado en organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGDs), hasta el disfrute de becas de cooperación en Colombia, durante la primera experiencia de Edúcame Primero,

como tal. El recorrido previo y el entusiasmo por la cooperación me llevaron a formar parte de la coordinación en terreno de Edúcame Primero Perú, una transferencia de experiencias previas en otros países de América Latina. En este límite se construye la tesis doctoral pero no termina su recorrido.

En 2019, durante la última etapa de la tesis obtengo una ayuda a la investigación de la Fundación Banco Sabadell que me permite la ejecución de una serie de resultados de investigación relacionados con actividades pre y postdoctorales. Entre ellos, Workshops divulgativos en la comunidad universitaria y un catálogo de resultados e imágenes sobre la experiencia en Perú, para la divulgación académica y científica.

Tras la lectura de la tesis, disfruté de una estancia postdoctoral como miembro de un proyecto de cooperación internacional financiado por la Oficina de Cooperación de la Universidad de Sevilla: "Edúcame primero en Honduras. Impacto psicológico y transmisión del conocimiento ecológico local en menores trabajadores en el sector pesquero" y dirigido por Daniel Holgado Ramos. Esta experiencia de coordinación del proyecto en terreno permitió implementar Edúcame Primero Honduras en Tegucigalpa, con menores en situación de trabajo infantil. Este proyecto fue desarrollado junto con la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

En este texto se analizan la importancia de esta implementación para la continuidad de la investigación en el ámbito del trabajo infantil. Además se detalla la planificación de las tareas para la próxima estancia postdoctoral en 2020, con una ayuda de la fundación Carolina y la Secretaría General de Iberoamérica (SEGIB) que planifica recoger resultados de investigación de los menores trabajadores, la colaboración en el currículo de los planes académicos de la carrera de psicología en la UNAH y la facilitación de la continuidad de las actividades de Edúcame Primero Honduras para que se desarrollen por miembros de la comunidad universitaria hondureña.

Resumen

El trabajo infantil es una problemática mundial que requiere de acciones políticas, económicas y educativas para afrontar sus repercusiones. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) mantiene acuerdos y estrategias para erradicarlo antes del 2030. Por otro lado, en Perú surgen movimientos de menores trabajadores que defienden su derecho al empleo, en condiciones dignas. La investigación acerca de las consecuencias psicosociales y educativas del trabajo para la infancia posiciona, mayoritariamente, a la comunidad internacional en el objetivo de mejorar la calidad educativa y erradicar el trabajo infantil. En Lima, el número de niños trabajadores se asocia a motivos sociales y económicos como la pobreza, el crecimiento de los núcleos urbanos, los desplazamientos internos, la baja calidad de las escuelas y las concepciones acerca del trabajo infantil de las familias y los educadores.

Edúcame Primero Perú fue un programa de intervención psicoeducativa que se implementó en dos distritos situados en la periferia de Lima, Villa el Salvador y Jicamarca. En el análisis de la implementación del programa se describieron los resultados del trabajo con 151 menores participantes, sus familias y sus docentes, durante 10 meses de intervención. La información de los menores y su contexto comunitario y educativo se obtiene por el desarrollo de actividades de prevención, promoción de las habilidades sociales, la autoeficacia, la autoestima y el rendimiento académico.

Los Espacios para Crecer fueron la estrategia principal del programa y se desarrollaron en los centros educativos en horario alternativo a la escuela para promover el alejamiento de los menores de las actividades laborales. Complementariamente, las facilitadoras del programa emplearon estrategias de dinamización comunitaria, difusión del programa y promoción del liderazgo

mediante visitas domiciliarias, escuelas de familias, actividades de formación y orientación a docentes menores participantes y a tutores legales.

Se ha analizado la implicación de Edúcame Primero Perú en un contexto de riesgo de trabajo infantil. Durante la implementación del programa se recogió información cualitativa y cuantitativa. Los datos obtenidos permiten observar la interrelación entre los factores de la implementación de programas, determinantes para modificar los índices de asistencia y participación. Entre ellos, la importancia de la relación de las personas facilitadoras con el centro educativo y con las familias para la institucionalización de los programas (Márquez, Holgado y Maya-Jariego, 2019a).

En el programa se evaluaron índices de autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico que reflejan la importancia de la toma conciencia para del éxito e indican la relevancia de que exista satisfacción con los programas desarrollados en contextos de riesgo. Además, a la hora de evaluar, se observó que las familias son conscientes del contexto de riesgo donde viven y dan más valor a las habilidades para desenvolverse y que el menor media entre familia y escuela, lo que es clave para la prevención del trabajo infantil.

1. Introducción: Edúcame Primero, ejemplo de intervención en prevención y reducción del trabajo infantil

La prevención y reducción del trabajo infantil es un objetivo internacional. En este trabajo se explica el papel del programa de intervención psicoeducativo Edúcame Primero como ejemplo de intervención en tres países de Latinoamérica. Esta investigación doctoral se ha desarrollado en el contexto de implementación de Edúcame Primero en Perú y, para comprenderla, se realiza una revisión del trabajo y de la participación en el proyecto desde 2010 hasta 2020, desde Edúcame Primero Colombia hasta Edúcame Primero Honduras.

Nos situamos en un contexto postdoctoral, donde se han enlazado una serie de experiencias compartidas en diferentes países, con diferentes profesionales y comunidades y dentro de la colaboración de la Universidad de Sevilla con universidades aliadas (como la Universidad del Norte, en Colombia y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras). Un conjunto de proyectos guiados de la mano del Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC) y de experiencias personales de la autora, han llevado a construir este texto que sintetiza y glosa el trabajo y la experiencia de casi 10 años.

El diseño y desarrollo de esta investigación parte de la necesidad, desde la cooperación internacional, de implementar programas que analicen y estudien cómo funciona el trabajo infantil, qué factores son determinantes y qué papel puede ejecutarse desde la psicología de la intervención social y comunitaria. Para describir los resultados de Edúcame Primero se define:

- El trabajo infantil desde dos visiones: desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y desde la concepción de los movimientos de menores trabajadores que defienden los derechos de los niños y niñas a trabajar en Perú. Desde un enfoque multicausal, se

destacan las repercusiones del trabajo para el desarrollo psicosocial de los menores y se describe el papel de la Cooperación al Desarrollo Internacional, el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y la relación de Edúcame Primero Perú con el objetivo 8.7 (Erradicación trabajo infantil) y 4 (Educación de calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), acordados por las Naciones Unidas.

- Se describen y analizan los factores y estrategias que se han desarrollado dentro de la implementación de programas de intervención psicoeducativa con la infancia y con la implicación de la comunidad y la escuela. Para ello, se culmina con destacar la utilidad de identificar estos factores para trabajar en contextos con presencia de trabajo infantil.

- Se expone el programa Edúcame Primero, desde sus orígenes, como experiencias pilotos en Centroamérica, pasando a la implementación nacional en Colombia, hasta la realización de la transferencia a Perú y Honduras. Se discute la prospección investigadora tras la investigación de la tesis sobre "Edúcame Primero Perú". Describimos como se ha configurado una transferencia de la experiencia hasta el contexto hondureño, sus innovaciones, con el nuevo elemento central basado en el aprendizaje socioemocional, así como ajustes y adaptaciones que han sido necesarias para la implementación en Honduras.

- Por último se enumeran conclusiones y lecciones aprendidas de la experiencia transnacional de Edúcame Primero, en Colombia, Perú y Honduras. Además, se mencionan las estrategias de continuidad y sostenibilidad de la experiencia en Honduras con las próximas estancias postdoctorales.

2. Trabajar en tiempos de educación

La infancia es un periodo que solemos recordar con ilusión y nostalgia. Generalmente, pensamos en la niñez como una etapa de inocencia, aprendizaje y desarrollo de competencias.

En contextos de pobreza económica y social, el periodo de la infancia se acorta, drásticamente, convirtiendo a los menores en adultos desde edades muy tempranas. Las causas son diversas y las condiciones de trabajo infantil pueden ser desde sutiles hasta explotadoras de los derechos de las personas.

A pesar de la multicausalidad del trabajo infantil, las consecuencias son más estandarizadas: bajo rendimiento académico, malestar emocional, dificultades en la comunicación, consecución de peores empleos durante la edad adulta, implicación en grupos delictivos en la juventud, entre otras.

La concienciación y la sensibilización realizada por profesionales locales e internacionales, líderes comunitarios y por las políticas de cada escenario son imprescindible para que madres y padres conozcan y se apoyen en los beneficios de una educación de calidad.

Solo hay una infancia que vivir y es justo que ayudemos a que todas las familias, de todos los contextos puedan disfrutar de esta etapa esencial del desarrollo humano.

3. El trabajo infantil a nivel internacional.

Causas, consecuencias y tipologías

En la actualidad, 152 millones de niños siguen inmersos en el trabajo infantil. La necesidad de acelerar el progreso resulta evidente.” (OIT, 2019).

Este comunicado del director general de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hace ver la necesidad presente de continuar la línea dirigida a la eliminación del trabajo infantil a nivel mundial y, en nuestro caso, en América Latina.

La definición de trabajo infantil, actualizada periódicamente por la Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas (OIT), interactúa con convenios internacionales que establecen la edad mínima de acceso al empleo (Convenio 138) y clasifican las actividades laborales consideradas como peores formas de trabajo infantil (Convenio 182). Estos acuerdos internacionales tienen el objetivo de eliminar la competencia entre trabajo y educación, garantizar la calidad educativa y fomentar el bienestar de los menores en los países de mayor riesgo social y económico.

El 12 de Junio se celebra el día mundial contra el trabajo infantil, una reivindicación consensuada por las entidades internacionales que luchan por la defensa de los derechos de la infancia. Para explicar el funcionamiento de las estrategias de intervención y evaluación, en torno a esta problemática, la Organización Internacional del Trabajo crea una definición que se va ajustando a los requerimientos internacionales y a las necesidades de los niños y niñas.

El término “trabajo infantil” suele ser definido como el trabajo que priva a los niños de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico y mental. Se refiere al trabajo que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañino

para el niño e interfiere en su escolarización: privándole de la oportunidad de ir a la escuela, obligándole a abandonar prematuramente las aulas o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado. En sus formas más extremas, el trabajo infantil implica niños que son esclavizados, separados de sus familias, expuestos a graves riesgos y enfermedades o abandonados a valerse por sí mismos en las calles de las grandes ciudades, a menudo a muy temprana edad. El que una forma particular de “trabajo” pueda ser llamada “trabajo infantil” depende de la edad del niño, el tipo y horas de trabajo desempeñado, las condiciones bajo las que se efectúa y los objetivos perseguidos por los países individuales. La respuesta varía de país en país, así como entre sectores dentro de los países. (OIT, 2004, p.16)

En 2019, la Organización Internacional del Trabajo describe, en un nuevo documento, la diferencia entre trabajo infantil y trabajo forzoso, específicamente por la presencia generalizada de la infancia en cadenas de suministros de las grandes empresas que están desarrollándose en países empobrecidos por la política internacional.

Se entiende por TRABAJO INFANTIL todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y mental. Este concepto se define en el Convenio núm. 138 de la OIT sobre la edad mínima, 1973, en el Convenio núm. 182 de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999 y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. El Convenio núm. 29 de la OIT sobre el trabajo forzoso, 1930 define el TRABAJO FORZOSO como

“todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente”. La MEDICIÓN DEL TRABAJO INFANTIL Y DEL TRABAJO FORZOSO se realiza con arreglo a las normas internacionales de la Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo (OIT, 2019, p. 2).

Estas definiciones de trabajo infantil son coincidentes con el sistema actual de trabajo, a nivel internacional, pero siguen existiendo países empobrecidos, sobre todo del sur, que requieren ajustar las intervenciones y las definiciones sobre el trabajo para no vulnerar los derechos humanos y, en especial, los de la infancia. El 1999, el primer director de la OIT proveniente de un país del sur, Juan Samovia, presentó una memoria sobre el significado y las implicaciones del trabajo decente, donde pormenoriza cuatro objetivos estratégicos: los derechos en el trabajo, las oportunidades de empleo, la protección social y el diálogo social. Estos objetivos sentaron las bases para lograr metas referidas a la inclusión social, la erradicación de la pobreza y del

trabajo infantil, el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo integral y la realización personal (OIT, 1999).

La definición de trabajo como actividad humana que produce bienes o servicios y que respeta unas condiciones básicas de calidad de vida, no ha sido estable históricamente. A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, con la Revolución Industrial, el trabajo se incorporó al día a día de todo ser humano con jornadas laborales incesantes lo que requirió que los menores se involucraran en este proceso de explotación, desgaste y peligro, con alta tasa de mortalidad infantil. Según los países, sus políticas y sus procesos de incorporación al desarrollo industrial, la escolarización de los hijos e hijas de ciertos sectores socioeconómicos convivía con la inasistencia escolar de los sectores más empobrecidos. Además de la pobreza de las familias, la escasez de plazas escolares, los problemas presupuestarios de algunos países, el poco valor atribuido a la educación y el sistema social basado en la obtención de recursos, requería de la mano de obra infantil para mantener el sistema productivo (Ferrer, 2010).

En los países con mayor problemática socio-económica, esta situación sigue estando presente por motivos como guerras, desestabilidad política y pobreza pero, la situación en materia legislativa a nivel internacional, ha cambiado. Los menores trabajadores ahora están presentes, casi exclusivamente, en entornos marginales, de pobreza y con falta de cobertura de las necesidades básicas. Los niños y niñas trabajadores sufren consecuencias físicas cuando se someten a largas jornadas y en trabajos duros y consecuencias psicológicas y sociales, en todo tipo de trabajos. El trabajo infantil frena la oportunidad de los niños de adquirir competencias y habilidades educativas en escuelas con otros iguales y les lleva a adquirir competencias de supervivencia en las calles, donde adquieren responsabilidades de adultos a edades muy tempranas (Kohen, 2004; Lieten, y Strehl, 2014).

En la definición del trabajo infantil existen tres elementos claves: el establecimiento de la edad mínima de acceso al empleo, la situación en torno al acceso a la educación y la definición de los tipos de trabajo infantil y sus peores formas. La conceptualización del trabajo infantil se ha transformado en una reivindicación de derechos para la infancia que regula las leyes internacionales y locales. En primer lugar, se establece una edad mínima para garantizar la educación básica de los menores y se promueven programas que incrementen la calidad de la educación. En segundo lugar, se trabaja por

el bienestar para las familias y los menores, en situación de pobreza o riesgo social, para que participen y se concienten de las consecuencias negativas del trabajo en la infancia y de los beneficios de la educación. Valorar la importancia de la educación y prohibir el acceso de los menores a las peores formas de trabajo infantil promueve la salud física y psicológica de la infancia y fortalece las competencias de las familias que viven en contextos de riesgo.

3.1. La edad mínima para trabajar y el acceso internacional a la educación

Educación y trabajo compiten en la vida de la infancia en situación de pobreza, por ello el respeto de la edad mínima para trabajar y la definición concreta de los tipos de trabajo y actividades que hacen los menores se convierte en prioridad para la intervención por los derechos de la infancia. En la actualidad, 218 millones de niños de entre 5 y 17 años se dedican a actividades económicas. De ellos, 152 millones son víctimas del trabajo infantil, de los cuales, 73 millones están dedicados al trabajo infantil peligroso (OIT, 2017). El convenio número 138 constituido en 1973, establece la edad mínima de admisión al empleo y el convenio número 182, constituido en 1999, aplica la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y establece las intervenciones inmediatas para su eliminación, ambos convenios han sido consensuados por la Organización Internacional del Trabajo (IPEC-OIT, 2015).

La legislación sobre la situación de los menores en entornos laborales es requisito para valorar la situación de la educación y la calidad de vida de la infancia. En la definición de niño o niña se especifica que es toda aquella persona con una edad inferior a los 18 años, con unos derechos establecidos de seguridad y protección y que requiere de la consolidación de estructuras legislativas que favorezcan su situación óptima a nivel social. La niñez es una etapa donde los individuos están en formación y las familias y los Estados tienen el deber de brindarles las condiciones necesarias para un desarrollo integral (Unicef, 1997), como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño, tratado internacional de los derechos humanos ratificado el 20 de noviembre de 1989 y en los convenios de la OIT (ONU, 1989).

Con el objetivo de controlar y mantener alejados del trabajo a los niños y niñas, se crea el convenio 138 sobre la edad mínima, se consensúa el acceso voluntario al empleo al finalizar la escolaridad obligatoria, que suele

constituir los 15 años de edad, como ocurre en países como Perú. En el caso de Honduras, pueden trabajar menores de 15 a 18 años en jornadas con menos de 6 horas diarias, diurnas y con autorización de los padres. Sin embargo, cuando la escolaridad obligatoria acabe a los 16, esa será la edad del acceso al empleo, como sucede en España. Como excepciones, los países en vías de desarrollo o en circunstancias socioeconómicas adversas pueden establecer una edad mínima de 14 años y que ésta ascienda cuando se evalúen las circunstancias del país. En mayo de 2018, 78 países acordaron que la edad mínima para el acceso al empleo parta de los 15 años, 44 estados consensuaron la edad de 16 años y 49 la edad de 14 años, conformando un total de 171 países. La consolidación de la edad mínima a nivel mundial pretende garantizar los derechos internacionales de la infancia (OIT, 2018a).

Algunas habilidades aprendidas en la adolescencia, en tareas ligeras, fomentan que haya adultos más competentes o que al menos tengan acceso a la educación, debido a sus circunstancias socioeconómicas. La identificación de este tipo de tareas y el ubicarlas o no dentro de la definición de trabajo infantil es un trabajo que los responsables de los programas deben realizar en cada contexto concreto de intervención. La estrategia de incorporar a las familias, la comunidad y a los menores en la planificación permite identificar qué requieren las familias para que sus hijos e hijas puedan forjarse un futuro mejor, aunando la educación con la obtención de recursos económicos y definiendo objetivos para que, desde las escuelas y desde los programas de intervención, se dé protagonismo a las voces de los menores y participen en la reivindicación de derechos y políticas internacionales ajustadas a sus intereses y evaluadas (Myers y Boyden, 1998).

La presencia de trabajo infantil y la incorporación temprana al mismo va directamente vinculada a la falta de acceso a la educación y, más concretamente, a la educación de calidad. La calidad educativa depende de una serie de factores básicos relacionados con los alumnos y sus circunstancias y con los docentes y sus cualidades como educadores. Cualquier estrategia de enseñanza que se aplique dentro del contexto educativo y la relación entre docente y alumno afectará a la calidad de la educación. Por un lado existen factores relacionados con la infraestructura y los recursos de las escuelas, que afectan directamente a la calidad educativa y que requieren que las estrategias de intervención sean innovadoras y fomenten la creatividad. Por otro lado se encuentran los factores familiar y social, referidos la concepción sobre la educación en el contexto de los menores (Yao, 2016).

Aproximadamente un 40% de la población infantil mundial no tiene acceso a una educación de calidad (UNESCO, 2016). Uno de los factores influyentes en la calidad educativa del Perú se relaciona con el acceso a la formación por parte de los docentes. Ello contribuye a la falta de innovación en las estrategias didácticas, la ausencia de contenidos complementarios en el aula, a una pobre relación entre familia y escuela y a un menor ajuste de los contenidos educativos a las necesidades de los alumnos. Un ejemplo puede ser, en el caso de Perú, la dificultad para gestionar desde el centro educativo la presencia de varias lenguas indígenas originarias. Una de las estrategias para afrontar esta carencia ha sido la implantación de la Educación Intercultural Bilingüe que tiene como objetivo llegar a las comunidades más remotas del país donde la niñez no tiene ningún acceso a la educación. A pesar de las carencias del sistema, por la falta de profesores formados en lenguas indígenas, la presencia de este tipo de programas ha contribuido a replantear la cuestión indígena, ha facilitado definir la diversidad en educación y ha facilitado que la clase política, las entidades locales y nacionales, el liderazgo comunitario y un gran conjunto de menores se unan con el objetivo de defender una educación y un futuro de calidad para su pueblo. Con la mejora de la educación, mejorará también la sensibilización de las familias en torno a la importancia de la escuela para el futuro y, con ello, disminuirá la presencia de los menores en el trabajo infantil (Defensoría del Pueblo, 2011; Williamson, 2012).

El objetivo Educación Para Todos, que formaba parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas, fue creado con vistas a conseguirse en 2015. Las organizaciones internacionales planificaron una serie de estrategias e intervenciones para mejorar el acceso a la educación. A pesar de que no se consiguió el acceso universal a la educación, si resultaron efectivas intervenciones como reducir los costos directos de la escolarización, crear incentivos financieros para reducir la necesidad de las familias de recurrir al trabajo infantil, ofrecer posibilidades de educación no formal a los jóvenes y los adultos analfabetos y facilitar una educación adecuada a los niños y jóvenes afectados por las situaciones de conflicto y a las personas con alguna discapacidad. Unos de los ejemplos efectivos de intervención en la lucha contra el trabajo infantil ha sido establecer centros donde se formaban a menores trabajadores (en muchos casos las actividades implicaban las peores formas de trabajo infantil) sin ningún acceso a educación, como el programa *Baljyothi*, instaurado en Andhra Pradesh, India. Este programa siguió planificaciones estatales para la reincorporación de menores a la educación pública y empleó estrategias basadas en el apoyo comunitario, familiar, psicológico y

social y se ha convertido en una estrategia puente para acercar a los menores trabajadores a la educación y alejarlos de las consecuencias nocivas del trabajo en sus entornos. Específicamente en la barriada, en situación de pobreza extrema, de Borabanda, donde se aplicó el programa, se pasó de 6000 a 200 niños y niñas sin escolarizar (UNESCO, 2007).

3.2. Las tipologías y la definición de las peores formas de trabajo infantil

La definición del tipo de actividades que realizan los menores, la edad de acceso legal al trabajo y la calidad de la educación son variables prioritarias que interactúan a la hora de intervenir para eliminar el trabajo infantil. La OIT, durante los años 80 realizó las primeras clasificaciones en torno al término trabajo infantil, debido a la inconsistencia en la evaluación de las actividades realizadas por menores y por consiguiente a la falta de acuerdo en la penalización a países y empresas. Se acuñó el término *Child Work* para aquellas actividades que los menores realizaban y que les mantenía fuera de peligros físicos graves para su salud, les permitía continuar su educación y les proporcionaba cierta formación profesional. Normalmente estas actividades se realizaban, con baja intensidad, en los negocios o tierras familiares y en países o contextos en vías de desarrollo. Por contraposición se definió *Child Labour* donde se incluye la esclavitud, de explotación sexual, actividades ilícitas, los trabajos peligrosos como la minería, la actividad agrícola intensa y el trabajo/servicio doméstico (OIT, 2003, 2018b).

En el convenio 182 y, específicamente en el artículo 3, se establecen las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, con el fin de erradicar e intervenir, con carácter de urgencia, ante cualquier situación relacionada con la compra/venta de niños como mercancía o su empleo como esclavos o soldados, la prostitución o pornografía infantil, el empleo de niños para actos delictivos y el reclutamiento de menores para trabajos forzosos, en condiciones insalubres o que puedan repercutir en daños morales o psicológicos graves (IPEC-OIT, 2015). Ante esta definición de trabajo infantil hostil y peligroso, algunos autores plantean argumentos contrapuestos referidos a que las actividades o actos donde un adulto ejerce coerción o expone directa o indirectamente a violencia a un menor no pueden considerarse trabajo en sí, sino una minusvaloración y degradación del ser

humano en general, siendo este efecto más pernicioso al referirse a tareas donde se involucran niños o niñas (Kohen, 2004).

En el último informe de la OIT sobre las estimaciones mundiales del trabajo infantil 2012-2016 y en el resumen ejecutivo de 2018, sobre la eliminación de las peores formas de trabajo infantil, se enumera la clasificación utilizada mundialmente para identificar el tipo de actividad que realizan los menores. El problema radica en que se usan intercambiamente los conceptos y se produce una confusión a la hora de ejecutar las políticas de protección internacionales. La solución se encuentra en que los países se ciñan al convenio 138 y al 182, que creen estrategias de prevención y seguimiento y que se enfoque la atención en los niños de 5 a 17 años, en especial a partir de los 11, que es la edad donde los menores empiezan a participar en pequeñas tareas domésticas o a implicarse en negocios familiares y locales, no consideradas trabajo infantil por el número de horas y el bajo riesgo. Esa dedicación va incrementándose en los países en desarrollo debido a la falta de políticas de prevención. Estas pequeñas ocupaciones pueden conllevar que los menores se vean involucrados en trabajo infantil y/o en las peores formas del mismo (OIT, 2017, 2018b).

Una vez que se concreta la edad de acceso legal y el tipo de trabajo infantil existente en un contexto, con sus implicaciones para el bienestar de los menores, es posible planificar intervenciones concretas, teniendo en cuenta las características de la situación de cada país. La OIT y el fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) han identificado las situaciones que afectan al desarrollo psicológico y social de la infancia y basan sus intervenciones en: a) el fomento de la educación y la sensibilización comunitaria acerca de las consecuencias del trabajo infantil, b) la creación de programas de vigilancia y seguimiento para identificar actividades ilícitas y detectar absentismo escolar y c) el establecimiento de programas destinados a la erradicación y prevención, de manera determinada. La OIT revisa los convenios y concreta las actividades y las definiciones en torno al trabajo infantil y las dos estrategias claves: el Sistema de Información Estadísticas y Monitoreo del Trabajo Infantil (SIMPOC) y, desde 1992, un Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) (Rausky, 2009).

En el contexto de intervención se han clasificado las tipologías de trabajo más frecuentes en el país y, específicamente, en el escenario concreto de Lima (Tabla 1). Las múltiples concepciones, de cada país y a nivel internacional,

coinciden en identificar las causas del trabajo infantil en la pobreza y las circunstancias psicosociales que la rodean y detectan las consecuencias nocivas para el presente y futuro de los menores, para su desarrollo social y laboral y para su bienestar psicológico. La OIT anuncia la urgencia de acabar con el trabajo infantil peligroso y especifica tipos de actividades económicas que antes no eran consideradas tan nocivas, como el trabajo en el hogar. La actividad dentro del núcleo familiar era considerada más segura, pero, la cercanía de la familia, puede convertirse en una excusa para asumir jornadas más intensas de trabajo o reducir a cero el tiempo de ocio o educativo de los menores (OIT, 2018b).

Tabla 1. Tipología de trabajo infantil de menor a mayor peligrosidad junto con su distribución en Colombia, Perú y Honduras

Actividades realizadas por los menores	Relación con el trabajo infantil	Presencia de la actividad y procedencia de los menores
Participación en tareas del propio hogar 2-4 horas al día, en jornada alternativa a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> . No es trabajo infantil. . Se requiere prevención en la familia y en la escuela para que sea un elemento formativo y para la no retirada temprana del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Alta presencia en capital. Especialmente en asentamientos humanos y distritos periféricos. . Menores que viven con sus familias (desplazados y no desplazados).
Participa en un negocio familiar bajo la supervisión de algún familiar, en horario alternativo a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> . No es trabajo infantil si solo implica 1-2 horas al día. . Aparece el componente económico. . Se requiere prevención. 	
Trabajo remunerado en un negocio ajeno a la familia o trabajo doméstico remunerado. Fuera o dentro del horario escolar.	<ul style="list-style-type: none"> . Sí es trabajo infantil. . Aparece el componente de ganancia económica, la peligrosidad por la ausencia de familiares y el mayor número de horas de dedicación. . Se requiere intervención y prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> . Alta presencia en asentamientos periféricos y centros urbanos. . Las niñas son las más afectadas por el trabajo doméstico, normalmente migrantes.
Trabaja con algún familiar en el campo, cuidado de animales u otras tareas que implican una jornada de 4-8 horas o más.	<ul style="list-style-type: none"> . Sí es trabajo infantil. . La ganancia es para la familia y afecta a su asistencia y rendimiento escolar. . Se requiere intervención y prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> . Baja presencia en la capital. . En Perú: en regiones andinas y sierra de Lima. . En Colombia: En fincas de terratenientes donde trabajan sus padres. . En Honduras: zonas rurales, sobre todo en cafetaleras y en la zona de la Mosquitia.

<p>Mendicidad (con o sin actividades artísticas como cante o acrobacias) y venta ambulante en calles y transportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajo infantil peligroso. . Aumenta la peligrosidad cuando trabajan para un adulto que maneja las ganancias y cuando la actividad no es de acompañamiento a los padres o madres. . Absentismo escolar y abandono. . Se requiere, prevención, intervención y penalización a responsables. 	<ul style="list-style-type: none"> . Presente en los distritos centrales y en espacios cercanos a los comercios de toda la capital. . Menores provenientes en su mayoría de otras provincias del país (Perú y Colombia) . Menores a cargo de otras personas, padres migrantes en caravanas a Estados Unidos (Honduras)
<p>Trabajo en minas, ladrilleras, vertederos, en actividades relacionadas con la quema de chatarra, selección de basura, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Trabajo infantil muy peligroso. . Abandono de la educación . Se requiere, prevención, intervención y penalización a empresas. 	<p>Presente en asentamientos humanos (vertederos y escombreras) y fuera de las capitales (minería y otros).</p>
<ul style="list-style-type: none"> . Esclavitud/ trata de niños/ la servidumbre por deudas. . Conflictos armados . Prostitución y pornografía . Tráfico de drogas. . Trabajos riesgo la salud, la seguridad o la moralidad de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> . Peores formas de trabajo infantil. . No deberían considerarse "trabajo" porque no obtienen beneficio formativo ni económico. . Los menores se convierten en una herramienta y no es aplicable la edad mínima (Convenio 138). . Es un delito tanto si las personas afectadas son menores o adultas. . Se requiere prevención, intervención y aplicación del código penal. 	<ul style="list-style-type: none"> . Regiones de la Amazonía peruana (especialmente prostitución y trata de menores). . Presencia media/baja en los sectores más empobrecidos, en zonas cercanas al turismo y en fronteras.

3.3. Causas que llevan al trabajo infantil

La pobreza es la situación general que lleva a los menores a trabajar y a sus familiares a permitir que sus hijos trabajen. Desde el modelo de Basu y Van (1998) se plantea la hipótesis de lujo (*luxury axiom*) que indica que los padres y madres pobres permiten el trabajo infantil para huir de la pobreza y mantener un equilibrio económico. De este modo, los padres transfieren dinero a sus padres y conciben que sus hijos harán lo mismo con ellos en el futuro. Esta hipótesis se confirma también en los estudios de Edmonds (2005) que encuentra que el crecimiento económico de un país disminuye la tasa de trabajo infantil. Por otro lados, el análisis de las causas y consecuencias del

trabajo infantil desde una perspectiva psicosocial defiende que la investigación debe centrarse en las repercusiones que tiene la pobreza en los hogares y alinea la intervención con factores sociales y demográficos (Siddiqi, 2013).

Las familias adoptan concepciones erróneas acerca de los objetivos de las actividades laborales y asumen que es la mejor forma para ajustarse y adaptarse al contexto de riesgo social y económico en el que conviven menores y familias (Amar y Palacio, 2012). A mayor pobreza de los hogares se ha observado (a través de datos recopilados de varios países en la herramienta SIMPOC) mayor intensidad en cantidad de horas de trabajo infantil. Además de la pobreza, otros factores determinantes influyen, directa e indirectamente, en la implicación en actividades laborales a edades tempranas: la concepción del trabajo como un sistema de formación, la dificultad de los padres para atender a todos los hijos mientras ellos trabajan, la falta de calidad en el sistema educativo y de acceso a los recursos básicos, el desplazamiento de unas regiones a otras de un mismo país, la residencia en áreas rurales o la facilidad para combinar matriculación escolar con trabajo por los turnos escolares posibles (mañana, tarde o noche) (Acevedo, Quejada y Yáñez, 2011; Paz y Piselli, 2010).

Al considerar la pobreza, y sus circunstancias psicosociales colindantes, se consolidan tres determinantes implicados en el trabajo infantil: los recursos que tienen que ver con la economía, los determinantes culturales que están ligados a la antropología y los determinantes estructurales que se relacionan con la sociología (Webbink, 2011). A nivel familiar el trabajo de los menores se convierte en un recurso económico para cubrir los ingresos en el hogar, pero tiene un importante impacto en la disminución del capital humano. Los niños y niñas trabajadores reducen su asistencia a la escuela, quedando la formación en un segundo plano, especialmente a partir de los 12 años, lo que provoca un círculo cerrado de pobreza que se perpetúa de generación en generación (Ávila, 2007;).

Entre los determinantes culturales, la concepción de los padres y madres sobre el significado del trabajo infantil es otra de las causas principales que repercute en la dedicación al trabajo de los menores. La necesidad económica es el argumento que asumen los padres para permitir que sus hijos o hijas trabajen. Además, las justificaciones secundarias suelen referirse a considerar el trabajo como una etapa de formación e indicar que los menores tienen la preferencia de trabajar para lograr su independencia económica. Esta concepción del trabajo infantil como un medio, se contrapone con el

deseo mayoritario de las familias por la formación superior de sus hijos. Los responsables del menor indican que desearían que sus hijos e hijas acabaran sus estudios para acceder a un mejor empleo y tener mejor calidad de vida que sus padres pero, la realidad en la que viven, conlleva crear justificaciones más o menos positivistas para permitir a sus hijos e hijas trabajar (Del Río y Cumsille, 2008; Paz y Piselli, 2011).

Entre los determinantes estructurales relacionados con el sistema social, donde viven los menores con sus familiares, se identifica la importancia de la posición que ocupa el menor en relación a sus hermanos y el tamaño de la familia, siendo los hijos más mayores los que presentan mayor responsabilidad laboral (Patrinos y Psacharopoulos, 1997; Emerson y Souza 2008; Holgado, Maya-Jariego, Palacio y Oviedo-Trespacios, 2016). Los padres o madres que han sido niños trabajadores suponen un factor de riesgo frente a los menores cuyos padres o madres tienen estudios superiores, cuya situación se convierte en un factor de protección frente al trabajo infantil (Holgado et al., 2016). En contextos de riesgo psicosocial, con niveles medios o altos de pobreza socioeconómica, ser hijo o hija de padres trabajadores es un factor de riesgo y más significativamente cuando se es hija de madre trabajadora (Webbink, 2011; Francavilla, Giannelli y Grilli, 2013). El desplazamiento forzoso y las migraciones son otra de las causas estructurales del trabajo infantil en países como Perú y Colombia, las familias provenientes de áreas rurales se sitúan en contextos urbanos con dificultades económicas graves y acceso fácil al trabajo para los menores (Holgado et al. 2016; Holgado, Santolaya, Maya-Jariego, Cueto y Anaya, 2015).

El trabajo infantil se afronta, a nivel interdisciplinar, con un objetivo común: el bienestar de la infancia. Las distintas perspectivas locales e internacionales coinciden en que la pobreza es una de las causas principales del trabajo infantil pero la lucha contra el trabajo infantil se ha de realizar desde un enfoque multicausal, abordando el contexto social, comunitario e individual donde se desarrolla cada niño o niña (Holgado et al., 2016). Los acuerdos internacionales deben proveer de estrategias y programas que mejoren la situación de la infancia en riesgo desde la defensa de sus derechos, la cooperación y el compromiso, para eliminar sosteniblemente el trabajo infantil. Se requiere un foro internacional que no esté vinculado a intereses económicos y que aborden las causas y consecuencias del trabajo infantil de manera integral. Las intervenciones deben basarse en los estándares de la Organización Internacional del Trabajo, siempre que los objetivos garanticen el bienestar infantil (Martin, 2013).

3.4. Consecuencias psicosociales y académicas del trabajo infantil

La vinculación entre trabajo e infancia no solo reporta consecuencias a corto plazo para los niños y niñas sino que se convierte en un ciclo de acciones causa-efecto (Figura 1) que dificulta el bienestar psicológico, social y académico de los menores a lo largo de su vida (Acevedo et al., 2011).

Antes de diseñar intervenciones e investigaciones en torno al trabajo infantil hay que abordar sus consecuencias a tres niveles que se interrelacionan entre sí: el impacto físico, educativo y psicosocial. En primer lugar, las consecuencias físicas del trabajo infantil son visibles en todo tipo de trabajos que impliquen largas horas y esfuerzo para los menores pero también en aquellas actividades que impliquen jornadas moderadas en combinación con la asistencia esporádica o continuada a la escuela. Entre los síntomas físicos se encuentran daños graves en la salud como cefaleas, estrés, fatiga, accidentes y enfermedades relacionadas con la actividad de exposición a fuentes peligrosas como el sol, el ruido o la implicación en tareas repetitivas. Los síntomas empeoran a menor edad de los niños y niñas (Rojas, Vegas, Briceño y Rodríguez, 2010). A nivel de salud, los menores trabajadores de entre 12 y 17 presentan alto absentismo escolar y un deterioro significativo en la percepción de su estado de salud. Entre los menores de 7 a 11 años que trabajan en ocupaciones más leves, pero que no abandonan el sistema educativo, su percepción de la salud es superior. Se ha comprobado que incrementar y fomentar la educación secundaria aminora el riesgo de que la salud de los menores y adolescentes empeore (Pedraza y Ribero, 2006).

Los menores trabajadores sufren consecuencias nocivas para su salud física con consecuencias directas en su salud psicológica y social. Los niños y niñas, especialmente si comienzan a trabajar cuando su desarrollo aún no ha terminado, sufren más enfermedades y tienden a recibir menos apoyo social y familiar. Además, los menores trabajadores tienen más desconfianza hacia iguales y adultos y disminuye su esperanza en el futuro. La escuela y la educación en sí es un elemento estratégico para disminuir este impacto psicológico negativo (Pellenq, Gunn, Graves y Vaqas, 2014). La incorporación temprana al trabajo conlleva que la salud física cuando son adultos se vea afectada. Los adultos que fueron niños trabajadores desde primaria o antes, tienden a dedicarse a trabajos más duros en la adultez lo que conlleva consecuencias físicas y psicológicas (Lee y Orazem, 2010).

En segundo lugar, el impacto educativo se observa en el rendimiento académico. Las consecuencias de trabajar trascienden de estar matriculado en la escuela y mantener la asistencia y están relacionadas con el aprendizaje y la facilidad para adquirir ciertas competencias académicas. Aunque es cierto que el trabajo les ofrece el acceso a unas competencias y estrategias para la consecución de objetivos económicos a corto plazo, las demandas del puesto de trabajo o actividad que realizan los niños les lleva al agotamiento y al desvío del interés por lo académico, lo que repercute en una visión pobre del futuro, manteniendo su interés en las ganancias presentes (Heady, 2003; Woodhead, 2004). A corto plazo, el trabajo infantil afecta al rendimiento académico al disminuir la asistencia a la escuela y aumentar el cansancio de los menores, lo que provoca efectos en la concentración (Holgado et al., 2014a).

El trabajo perjudica el rendimiento escolar en las asignaturas troncales como lengua y matemáticas y, sobre todo, a los menores que desempeñan el trabajo durante cuatro horas diarias o más. El trabajo y el aprendizaje escolar no son compatibles a nivel de éxito en el futuro, específicamente si este se desarrolla durante la enseñanza primaria (Post, 2011). Las consecuencias negativas del trabajo en los resultados en matemáticas y ciencias, son menores en países donde se ha regulado en 1995, el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo sobre el trabajo infantil, lo que destaca la importancia del empleo de políticas públicas locales e internacionales para la protección de los derechos de la infancia y sus consecuencias en el rendimiento académico (Byun, Henck y Post, 2014).

La influencia del trabajo infantil sobre los resultados en matemáticas y lectura presenta variaciones según la calidad y la exigencia de las escuelas y las políticas de cada país. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Latinoamérica (SERCE) de 2007 se extrae que los alumnos que trabajan obtienen resultados significativamente peores, respecto de los que no trabajan. Este efecto es mayor para el trabajo infantil fuera del hogar y aumenta progresivamente a la vez que aumenta el número de horas de trabajo semanales (Post y Pong, 2009). Además, a más número de horas de trabajo, aumenta la homogeneidad de los resultados en los menores y es más claro el efecto directo en el atraso escolar (Cervini, 2005, 2015; Torrecilla, 2014).

En tercer lugar, a nivel psicosocial, la interrelación entre el impacto a nivel físico, escolar y psicológico que ejerce el trabajo infantil se observa en el nivel de bienestar del menor que comienza desde su familia, su comunidad, la

relación con sus iguales, dentro y fuera del contexto escolar, hasta sus perspectivas personales presentes y futuras. A nivel físico, un niño que se dedica a vender en la calle tendrá dificultades como el cansancio, la exposición a peligros, problemas de salud por la contaminación o por temperaturas altas o bajas en extremo, entre otras. A nivel educativo, el tiempo empleado en la calle, repercutirá en su rendimiento escolar y, a nivel psicológico y social, ese bajo rendimiento repercutirá en su autoestima, aumentará su frustración y disminuirá su autoeficacia al sentir que no puede lograr los objetivos como sus iguales (Hamenuo, Dwomoh y Dako-Gyeke, 2018).

Woodhead (2004) realizó un estudio sistemático de las consecuencias psicológicas del trabajo infantil e identificó un conjunto de indicadores psicosociales relacionados con las competencias culturales, sociales, cognitivas y de autoconocimiento. Además, el autor define ciertos factores de riesgo y protección para los menores trabajadores. Entre algunas de las características, los niños trabajadores tienden a atribuir las situaciones negativas a motivos internos como la incompetencia, la falta de seguridad o de conocimiento y, estas atribuciones, influyen en varios determinantes psicosociales como la baja autoestima y la tendencia a la ansiedad o la depresión.

En el informe sobre el estudio longitudinal Niños del Milenio en Perú (Cueto et al., 2018) se destaca la importancia de romper la fuerte asociación entre características socioeconómicas, oportunidades educativas y resultados educativos y se valora la opinión de los niños en cuanto intereses futuros relacionados con su bienestar psicosocial. Se han encontrado correlaciones significativas entre autoestima, empoderamiento y autoeficacia, dependiendo de las horas dedicadas al trabajo infantil. En las áreas rurales y urbanas se requiere identificar las características del sistema educativo general porque, como ocurre en Perú, existen factores que ejercen una influencia externa evaluable. En este sentido, los menores con lenguas maternas indígenas (quechua y aimara, entre las más habladas), puede obtener resultados positivos, puntuales y a corto plazo, en habilidades cognitivas. Esto se debe a que desarrollar tareas en mercados o en trabajos callejeros repercute en la mejora de sus competencias en lengua castellano y fomenta que los menores se puedan relacionar mejor en su entorno y no correlaciona directamente con menor autoestima. Sin embargo, a largo plazo, el efecto perjudicial de la inseguridad callejera, la falta de formación profesional se perpetúa (Ponce, 2012).

La influencia del trabajo infantil en la salud psicosocial es clara y, entre sus efectos, se encuentra la frustración, la mayor probabilidad de realizar conductas agresivas o de que los menores presenten dependencia a sustancias. En países tan diferentes como Jordania y Etiopía se observó que los niños que trabajan y estudian puntuaron menos en las competencias para afrontar situaciones problemáticas y en las escalas de prosocialidad. Los menores trabajadores tuvieron puntuaciones significativamente superiores cuando se les evalúa en trastornos del estado de ánimo, trastornos de ansiedad y problemas de comportamiento (Al-Gamal, Hamdan-Mansour, Matrouk y Nawaiseh, 2013; Fekadu, Alem y Hägglöf, 2006). En un estudio con menores peruanos, de zonas rurales y urbanas, se observó que los niños y niñas reconocen que, en ciertas ocasiones y en horas concretas pueden complementar trabajo y escuela, a pesar de las consecuencias en su agotamiento, fatiga, estrés y esto puede no afectar a sus calificaciones. Sin embargo, los niños reconocen que en circunstancias donde la economía de sus familias empeora, tienen que abandonar la implicación escolar y esta situación les genera malestar y dificultades para su propio futuro (Rojas y Cussianovich, 2014).



Figura 1. Causas y consecuencias del trabajo infantil

Por último, el trabajo infantil es uno de los principales factores que perpetúan el círculo de la pobreza en las comunidades de los países con mayor desigualdad social. Los ingresos de los menores que trabajan, sobre todo antes de los 13 años, están directamente relacionados con sus salarios de adultos e implica una reducción aproximada del 20% de ingresos con respecto a personas jóvenes y adultas de su misma edad. Las políticas internacionales para el cumplimiento del convenio de edad mínima y la promoción de la formación media y superior son dos de las estrategias que pueden lograr un impacto positivo en la empleabilidad de las personas que viven en contextos de riesgo (Orazem y Sedlacek, 2001). El impacto que el trabajo infantil ejerce en los ingresos en la adultez se visualiza incluso aunque se combine escuela y trabajo en la infancia. Estos efectos en la empleabilidad de jóvenes y adultos no se revierten hasta que no pasan de entre 12 a 14 años (Emerson y Souza, 2011).

La mejora de la calidad de las escuelas crea salud comunitaria e infantil lo que conlleva un círculo virtuoso que rompe el anterior círculo pernicioso que iba desde la pobreza y la mala calidad educativa hasta el trabajo infantil. Los datos del SERCE confirman que los niños trabajadores asisten a escuelas de peor calidad y, en el caso del Perú (comparándolo con Ecuador, Chile y Colombia), los menores presentan mayor permanencia en actividades laborales debido a que los padres y madres permiten el trabajo infantil, argumentando la mala calidad de las escuelas y la falta de accesibilidad. Si las políticas, las intervenciones y los poderes locales y nacionales se centran en difundir los beneficios de una educación de calidad como longevidad, supervivencia materno-infantil y un trabajo productivo en el futuro se reduciría la importancia otorgada por las familias al trabajo infantil (Post, 2011). El efecto generalizado de la continuidad del trabajo infantil se traduce en dificultad para alcanzar el éxito del trabajo juvenil, la desprotección de los derechos laborales y la no consecución del pleno empleo productivo o el trabajo decente (OIT, 2015a, 2015b).

3.5. El trabajo infantil en el contexto de la cooperación internacional al desarrollo

Edúcame Primero es una de las intervenciones para prevenir, reducir y, a largo plazo, eliminar el trabajo infantil que se desarrollan en contextos de riesgo desde la Cooperación Internacional al Desarrollo. Durante la evolución histórica de la cooperación internacional se han creado agencias internacionales y locales y se han establecido índices de medición de la pobreza y el desarrollo

socio-económico. Además, se han consensuado acuerdos internacionales para la intervención en las problemáticas internacionales que se recogen en La Agenda de Desarrollo Sostenible con 17 objetivos a cumplimentar hasta 2030. Entre estos objetivos se encuentra el objetivo 8.7 planificado para intervenir por la eliminación definitiva del trabajo infantil.

La Cooperación es una filosofía de investigación y acción en continua evolución. Surgió en los años 50, con la idea de que existían unos países subdesarrollados, a nivel económico y sociopolítico, a los que había que ayudar con estrategias de fortalecimiento económico, aumento de su producción industrial y mejora de sus infraestructuras. Esta cooperación horizontal, desde los gobiernos nacionales de países donantes a países beneficiarios, evoluciona hacia la concentración en la lucha contra la pobreza desde el paternariado, la participación activa y la apropiación de las iniciativas por las propias entidades locales, organizaciones no gubernamentales, universidades, entidades de investigación y organizaciones privadas que participan en la lucha contra la defensa de los derechos humanos y la consecución de objetivos consensuados a nivel internacional (Tassara, 2011). La cooperación se considera como una innovación continua en el contexto internacional de transformaciones económicas, tecnológicas y político-institucionales. El trabajo de los cooperantes y las estrategias de los programas de cooperación se ajustan a las características de cada escenario, emplean a actores locales y crean redes formales e informales de comunicación y trabajo cooperativo (Méndez, 2016).



Figura 2. Edúcame Primero como estrategia de Cooperación al Desarrollo Internacional

Edúcame Primero es una estrategia de cooperación internacional al desarrollo por tres motivos principales: se diseña a través de la negociación y creación de alianzas entre entidades locales en los contextos de destino y entidades públicas internacionales, como son las universidades. En segundo lugar, persiguen un objetivo de desarrollo basado en la evidencia de experiencias previas, que han obtenido resultados positivos. En tercer lugar, se adapta y ajusta a los nuevos contextos, promoviendo el aprendizaje y la difusión, para dar sostenibilidad a las intervenciones (Márquez et al., 2019a)(Figura 2).

Edúcame Primero y, específicamente, esta investigación sigue la evolución histórica de la cooperación al desarrollo, como tal. El programa, y sus transferencias, tienen su origen en experiencias voluntarias de personas locales que observaron e identificaron necesidades en sus contextos. Además, esa voluntariedad ha estado presente, hasta la actualidad, en el programa con la participación en convocatorias de voluntariado internacional que han enriquecido la implementación en Colombia, Perú y Honduras.

La cooperación al desarrollo, también surgió con experiencias de voluntariado en las primeras instituciones de ayuda humanitaria, manifestadas durante la primera guerra mundial, como es el caso de Cruz Roja. En América Latina el concepto de cooperación al desarrollo llega a finales de la década de los cincuenta y, desde entonces, se crean numerosas alianzas internacionales y estructuras de participación e intervención para implementar estrategias en países considerados, en un primer momento, como subdesarrollados, países del sur, países en desarrollo o países empobrecidos. La denominación específica no es de importancia crucial pero sí es relevante el papel que cada país tiene como cooperante. La cooperación puede ser vertical (norte- sur), horizontal (entre países que están en un umbral socioeconómico similar como ocurre con ciertos países del sur, por ejemplo, entre países de América Latina) y también puede ser triangular (entre dos países del sur considerados como de economías emergentes) con la colaboración de un país donante tradicionalmente más fuerte, como puede ser España o Francia). También se define como centralizada (cuando la planificación y la gestión parte de un solo punto) o descentralizada (cuando ganan autonomía los agentes locales)(Sanahuja, 2014).

Los flujos actuales de Ayuda Oficial al Desarrollo se desplazan hasta dentro de las propias regiones y entre los propios países del sur (cooperación sur-sur) debido a la progresiva polarización de la economía dentro de cada

país de América Latina, donde cada vez más países incrementan su Producto Interior Bruto (PIB), pero no su Índice de Desarrollo Humano (IDH). El PIB era el único indicador utilizado para medir el desarrollo pero en 1990 se publicó el IDH que aúna la medición de la salud, la educación y la renta ajustada. Este índice surgió debido a las críticas al PIB por no medir las desigualdades económicas pero también es cuestionado por no medir los efectos de dispersión y por ofrecer valores similares al PIB. En la actualidad, los indicadores PIB, IDH y el índice de GINI, que evalúa la desigualdad de los ingresos y de la riqueza, se establecen como complementarios para evaluar la situación económica y social de los países de Latinoamérica aunque sus carencias deben ser trabajadas para identificar las necesidades reales de los países (Maridueña, 2018).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) identifica los flujos de ayuda al desarrollo y planifica las estrategias de intervención para permitir equiparar el bienestar social y económico de los países. La ONU consensúa en 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que surgen tras terminar el periodo de evaluación (2015) de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En 2015 no se lograron todas las metas planteadas pero si se consigue reducir algunos índices como el de pobreza extrema, la mortalidad materna y la eliminación de sustancias que dañan la capa de ozono. Sin embargo, aun en 2012, 1 de cada 10 niños en edad de recibir educación primaria no asiste a la escuela, siendo aproximadamente el 50% de los menores provenientes de países con conflictos o con circunstancias de riesgo social. Para suplir las carencias en educación de los ODM, dentro de la nueva agenda de los ODS se trabaja para ajustarse a las necesidades de grupos específicos de niños, y sobre todo de las niñas, de minorías, de menores en comunidades nómadas y de niños que participan en el trabajo infantil, con discapacidades, en situaciones de conflicto o en zonas urbanas marginales (ONU, 2015a).

Dos objetivos de la Agenda 2030 son básicos en la investigación sobre el trabajo infantil dentro de Edúcame Primero, específicamente, la meta 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (García y Borja, 2017, pp 27) que se define para centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad educativa, el acceso a la educación y la mejora de los resultados académicos. En la actualidad más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) no alcanzan los niveles mínimos de competencias lectoras y en matemáticas. Entre las causas principales se encuentran las desigualdades educativas relacionadas con el

género, las infraestructuras escolares, la calidad del profesorado, el acceso a los recursos materiales y otras circunstancias que van empeorando, sobre todo, en las áreas rurales y en los países más empobrecidos económicamente (ONU, 2018). Además de la educación, se destaca el objetivo 8: “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos” (García y Borja, 2017, pp. 35). En concreto, la Meta 8.7 de los ODS:

Adoptar medidas inmediatas y eficaces para erradicar el trabajo forzoso, poner fin a las formas contemporáneas de esclavitud y la trata de personas y asegurar la prohibición y eliminación de las peores formas de trabajo infantil, incluidos el reclutamiento y la utilización de niños soldados, y, de aquí a 2025, poner fin al trabajo infantil en todas sus formas (García y Borja, 2017, pp 35).

3.6. Estrategias de intervención desde la cooperación internacional al desarrollo

El 12 de Junio del 2018, conmemorando el día internacional contra el trabajo infantil, la Organización Internacional del Trabajo pone en marcha la campaña Generación Segura y Saludable para luchar por que los niños y niñas crezcan en un ambiente sin los peligros y las consecuencias del trabajo infantil. Entre los planteamientos de esta campaña prima el retirar a los niños y niñas de toda forma de trabajo para el que no cumple la edad mínima y el esfuerzo por asegurar que todos los menores accedan a una educación de calidad. Se recuerda hacer hincapié en los más pequeños (de 5 a 11 años) ya que se ha observado que ha crecido la prevalencia en este grupo de edad desde 2012. Esta campaña está dedicada también a los trabajadores jóvenes por los cual se reivindica sus derechos de seguridad y acceso a los sindicatos y garantizar la salud. Este panorama de apoyar desde los más pequeños hasta los trabajadores jóvenes permite dar sostenibilidad a las estrategias garantizando la calidad de la educación como objetivo primordial (OIT, 2018a).

La Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) es la entidad oficial que dirige, mayoritariamente, las intervenciones y los programas de cooperación entre España y otros países. Además de ella, otras entidades locales como la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo (AACID) o la Agencia Extremeña (AEXCID) tienen protagonismo en la cooperación en términos de infancia en colaboración

con otras entidades gubernamentales y no gubernamentales (ONGs y ONGDs, ayuntamientos, universidades, entre otras). La AECID dispone en la actualidad del V Plan Director de la Cooperación Española 2018- 2021 donde se consensúan las prioridades de intervención para cada país y el trabajo a realizar por las Oficinas Técnicas de Cooperación que trabajan para garantizar la presencia en los países prioritarios para la Cooperación Española, que en la actualidad son 37, entre los que están Honduras, Colombia y Perú (Ministerio de asuntos exteriores y cooperación, 2018).

Las entidades que dirigen la cooperación desde cada país, como el caso de la AECID, se adhieren a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y, para las estrategias referidas al trabajo infantil se consensúa el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), creado en 1992 para la erradicación progresiva del trabajo infantil mediante la difusión y promoción de políticas públicas con la implicación progresiva de los países participantes. Además de los gobiernos nacionales, IPEC tiene co-participantes que son las organizaciones de empleadores y trabajadores, entidades privadas, organizaciones de base comunitaria, ONGs, los medios, parlamentarios, la magistratura, universidades, grupos religiosos, los niños y sus familias, que hacen que IPEC esté operativo en 88 países (OIT-IPEC, 2014).

La acción de IPEC en Perú permite el establecimiento de programas que mejoran significativamente la situación de los menores en riesgo de trabajo infantil mediante la identificación de la situación, la creación de planes para mejorar la pobreza, el establecimiento de comisiones, planes nacionales de acción de erradicación del trabajo infantil, posicionamiento del tema de trabajo infantil y la movilización social frente al problema. La OIT y la AECID son las entidades principales que dirigen las estrategias desde fuera del destino de esta intervención (Perú). Además de la planificación internacional, la participación y el compromiso de los países latinoamericanos ha permitido la creación de la Red Latinoamericana Contra el trabajo infantil (Red LACTI), que cuenta con más de 20 años de acción para la prevención y erradicación del trabajo infantil y de protección del trabajo adolescente permitido. En este periodo, se ha logrado separar del trabajo a 9.5 millones de niños y niñas, se ha creado un instrumento de cooperación intergubernamental formada por 28 países de América Latina y el Caribe y la colaboración de organizaciones de empleadores y trabajadores con el objetivo principal de alcanzar la meta 8.7, contra el trabajo infantil, de la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015b).

4. La implementación de programas psicoeducativos para la prevención y erradicación del trabajo infantil

La primera experiencia de Edúcame Primero como programa integral, a nivel nacional, fue en Colombia. En esta aplicación era importante evaluar si estos programas tenían impacto en el rendimiento académico (Holgado et al., 2014) pero también se empezaron a analizar aquellos factores de la implementación más destacados que podían estar repercutiendo en los resultados. Por ejemplo, la importancia de las estrategias informales de los facilitadores para conseguir el compromiso de familias y menores (Maya-Jariego y Palacio, 2014). Una vez analizadas las causas y consecuencias principales del trabajo en la infancia, en Edúcame Primero se requiere: evaluar los aspectos que afectan a toda implementación de programas a nivel general, observar los factores que afectan más a las intervenciones psicoeducativas y, por último, especificar cómo se relacionan esos factores en contextos de prevención del trabajo infantil.

4.1. Factores que influyen en la implementación general de programas de intervención

En el estudio de los aspectos de la implementación se analizan los procesos relacionados con las características de las intervenciones, el contexto comunitario y el contexto organizacional. Algunos de estos factores (Tabla 2) identificados son la fidelidad, la innovación, la dosis de la implementación o la capacidad y el compromiso comunitarios, que influyen en la efectividad de Edúcame Primero Perú como programa de intervención psicoeducativa para la prevención del trabajo infantil. Los profesionales de la investigación e intervención, las personas facilitadoras de los programas y otros agentes, se comunican para identificar los elementos de cada intervención y mejorar

el proceso que va de la ciencia a la práctica (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Meyers, Durlak y Wandersman, 2012; Maya-Jariego, 2012; Wandersman et al., 2008; Wanless y Domitrovich, 2015).

Entre los factores generales se encuentra la fidelidad, que ha evolucionado hasta complementarse con el ajuste a los contextos y la introducción de innovaciones. Históricamente, la transferencia directa de los programas se basaba en la similitud de la intervención en contextos diferentes, mediante la reproducción de estrategias y actividades. El foco en la introducción de innovaciones, empezó a considerar cada etapa de la implementación para valorar la efectividad del programa (LeBlanc y Robert, 2012) y se comprobó que el éxito se incrementa cuando el diseño del programa se ajusta a las necesidades de la comunidad y permite a los participantes, y a su contexto, adoptar el programa con adaptaciones concretas (Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler, 2011; Wandersman et al., 2008).

En Edúcame Primero, se observa un equilibrio entre fidelidad y adaptación de la implementación se logra con estrategias y actividades diversas, dosis suficientes para cada objetivo y trabajo coordinado entre las personas facilitadoras de los programas y los participantes. La fidelidad, junto con el apoyo a las necesidades del contexto, aumenta la probabilidad de los programas de obtener un impacto positivo en los participantes (Flaspohler, Meehan, Maras y Keller, 2012). Además, combinar fidelidad y flexibilidad asegura la validez ecológica de los programas, específicamente, en programas dirigidos a familias (Hidalgo, Jiménez, López-Verdugo, Lorence y Sánchez, 2016). Además de Edúcame Primero, otros programas como "Incredible Years" diseñados, originariamente, para entornos clínicos, han ampliado sus estrategias y su población objeto de intervención. En este programa se adaptaron los contenidos para trabajar con maestros, menores y padres. El programa identificó nuevas carencias en los contextos y complementó los entrenamientos con visitas familiares, discusión u orientación con terapeutas entrenados. Los resultados muestran cambios positivos, valorados por los diferentes informantes, al mantener los objetivos claves del programa y añadir ajustes para adaptarse a la comunidad (Webster-Stratton y Reid, 2010).

En relación directa con la adaptación a los contextos se identifica la innovación, como factor dependiente de las capacidades de la comunidad y de las personas facilitadoras. La efectividad de las innovaciones empleadas depende de su interacción entre las estrategias de ajuste al contexto de las

personas facilitadoras y el compromiso de los participantes (Figura 3) (Carr y Lord, 2016; Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco, 2004; Márquez et al., 2019a; Meyers et al., 2012). Algunas de las innovaciones que han resultado efectivas en Edúcame Primero, en el proceso de transferencia de programas, son el ajuste de la dosis y la intensidad de la intervención. El número de sesiones a las que asisten los menores influye en la satisfacción con el programa y en los resultados de la evaluación posttest. Sin embargo, es necesario medir dosis-efecto conjuntamente con otros factores familiares y personales (Charlebois, Bredgen, Vitaro, Normandeau y Boudreau, 2004; Márquez et al., 2019a).

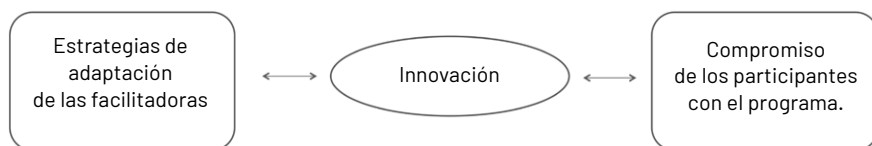


Figura 3. Interacción entre los factores principales de la implementación de programas

Las innovaciones tienen que estar adaptadas, principalmente, por las personas facilitadoras para mejorar la calidad de los programas de prevención. La comunidad está preparada cuando adopta el programa (Chinman et al., 2005; Durlak y Dupre, 2008). Las competencias comunitarias y organizacionales, dentro de la implementación de un programa, implican una buena comunicación y clima de trabajo, la coordinación con los agentes, el liderazgo, el monitoreo y la planificación (Durlak y Dupre, 2008; Stith et al., 2006). Las competencias y el nivel de apertura para recibir una intervención se analizan en el Modelo de Preparación Comunitaria. Este modelo se compone por nueve etapas desde "no tener conciencia" del problema hasta la "profesionalización" en la respuesta al problema dentro de la comunidad. Si se identifica la etapa de preparación, mediante entrevistas o contactos con la comunidad y los participantes, el ajuste de la implementación se adecuará para lograr la mayor efectividad posible (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting y Swanson, 2000; Donnermeyer, Plested, Edwards, Oetting y Littlethunder, 1997; Holgado y Maya-Jariego, 2012). La preparación debe ser específica para el objetivo que se quiere conseguir con la implementación de un programa. Una comunidad con características de compromiso e implicación en actividades, como puede ser construcción y mejora de infraestructuras escolares, no se implicará en eliminar el trabajo infantil si no está preparada y sensibilizada sobre la gravedad de ese problema en concreto (Anaya y Cueto, 2018).

En Edúcame Primero se ha pretendido desde su origen que exista una comunidad preparada y unida que se transforme en una comunidad comprometida. El logro de la implicación de los participantes en las intervenciones también depende del trabajo de las personas facilitadoras o las facilitadoras mediante la difusión, la implicación con la comunidad para que adopte el programa y la previsión de la sostenibilidad de las estrategias (Berkel et al., 2011; Domitrovich et al., 2008; Durlak y Dupre, 2008; Márquez et al., 2019a). Cuando una comunidad se implica, es capaz de crear lazos de unión y de apoyo mutuo entre sus miembros y surgen nuevas dimensiones a evaluar como el sentido de comunidad, entendido como experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor (Sarason, 1974) y su interrelación con la potenciación comunitaria o empoderamiento personal para cambiar sus vidas (Rappaport, 1981; Goodman et al., 1998; Maya-Jariego, 2004).

La implementación de los programas dirigidos a la prevención se planifica pensando en su sostenibilidad a medio o largo plazo y, para ello, se adoptan estrategias de capacitación comunitaria y ajuste al contexto para conseguir la adopción de las estrategias (Aarons, Hurlburt y Horwitz, 2011). Las estrategias de difusión y adaptación, empleadas por las personas facilitadoras, serán claves para lograr el compromiso de las familias o la comunidad y la continuidad de los resultados (Orte, Ballester, Vives y Amer, 2016; Charlebois et al., 2004).

4.2. Estudios de implementación de programas en escuelas

En Edúcame Primero se trabaja dentro de las escuelas que se convierten en un entorno comunitario clave para la implementación de programas dirigidos a la prevención y a la promoción de conductas saludables en los menores (Maya-Jariego, Holgado, Márquez y Santolaya, 2018). Los factores que intervienen para que un programa sea efectivo en una escuela son: el ajuste de la dosis y la intensidad de la implementación, el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales de la escuela, la detección de las necesidades desde varios informantes y la incorporación de personal local y de líderes comunitarios a los programas.

Los programas de intervención psicológica, implementados en escuelas de países con alto riesgo social y pobreza, requieren unas características de

aplicación concretas. Entre ellas, el ajuste mediante la reducción de la dosis e intensidad de la implementación ha demostrado encontrar niveles de efectividad similares a los encontrados en otras implementaciones a largo plazo. En el caso de una escuela de Nigeria, se encontraron mejoras significativas en los niveles de depresión, tras la intervención de un tratamiento cognitivo conductual en las aulas con 5 sesiones semanales, en lugar de una intensidad superior planificada en el programa original (Bella-Awusah, Ani, Ajuwon y Omigbodun, 2016).

Edúcame Primero tiene recursos cercanos para analizar los cambios a corto plazo en los menores: nivel de compromiso, satisfacción y adquisición de competencias sociales básicas para la conciencia social (Márquez, Holgado y Maya-Jariego, 2019b). Un programa así debe ser implementado ajustándose a los recursos de la escuela que, en contextos de riesgo, se caracteriza por ser un lugar seguro para los menores. En este escenario se requiere aprovechar los recursos materiales y humanos. Los menores se sienten satisfechos por las innovaciones en sus contextos cotidianos y, de este modo, se logra el incremento de la efectividad. La evaluación del grado de efectividad y la sostenibilidad de las intervenciones requiere aprovechar la cercanía de las familias, los docentes y los menores para complementar autoinformes que permitan mejorar la formación del personal educativo, la incorporación de nuevos profesionales o la introducción de innovaciones (Patalay et al., 2016).

En Edúcame Primero se aprovecha la proximidad de diferentes agentes (padres, docentes, coordinadores y alumnos) para la evaluación multinformante y para estudiar la efectividad y la sostenibilidad, mediante las percepciones de los problemas emocionales y de comportamiento en cada contexto. De esta manera se puede observar la convergencia y divergencia en la evaluación de aspectos del desarrollo y bienestar de los menores que pueden estar influidos por la implementación del programa y que pueden ser útiles, a tener en cuenta, para intervenciones futuras (Márquez, Holgado y Maya-Jariego, 2020). La información de fuentes divergentes permite identificar puntos clave para la intervención futura ante problemas de conducta, sociales y emocionales, por ejemplo, al detectar conductas más pesimistas en padres que en docentes que permite diseñar estrategias para trabajar en escuelas de familias (Gutman, Joshi, Parsonage y Schoon, 2018).

La evaluación desde varios informantes permitió observar la efectividad a medio plazo del programa "Friends for life", dirigido a la reducción y prevención de la ansiedad y depresión mediante terapia cognitivo-conduc-

tual. Los resultados indicaron la reducción de la ansiedad, sostenida incluso 4 meses después de la intervención, y relacionada con el nivel de ajuste del menor a la escuela. Las estrategias del programa fueron implementadas por una facilitadora capacitada en la escuela y los padres de los estudiantes calificaron a sus hijos como significativamente menos ansiosos, encontrándose un aumento en el acuerdo entre padres e hijos de los niveles de ansiedad del niño después de la intervención (Rodgers y Dunsmuir, 2015).

Uno de los desafíos para la sostenibilidad de los programas de intervención psicoeducativa, en contextos de riesgo, es involucrar al personal de la escuela como parte de la implementación. Además, se requiere fomentar otras estrategias como mantener el contacto entre implementadores y coordinadores, programar reuniones para lograr el compromiso de los padres mediante la comunicación periódica y crear figuras intermedias de apoyo para los menores en los colegios (Sibley, Olson, Morley, Campez y Pelham Jr, 2016).

El ajuste de la implementación a los contextos ha de complementarse con el fomento de la participación y el aprovechamiento del liderazgo. En el programa "Communities That Care", se trabaja con fidelidad cada fase de la implementación y, a su vez, los participantes adquieren un rol de protagonistas al transmitir los conocimientos que van adquiriendo durante la intervención a la comunidad, consiguiendo la sostenibilidad de las estrategias, más allá del contexto específico donde se implementan (Quinby et al., 2008).

4.3. La implementación de programas en contextos de trabajo infantil

Edúcame Primero es un programa, en su origen, destinado a la erradicación del trabajo infantil pero también tiene entre sus objetivos: la prevención, la concienciación comunitaria, la disminución de las consecuencias negativas, el amortiguamiento de sus causas, entre otros fines dirigidos al bienestar emocional de los menores y su comunidad. A nivel internacional, el enfoque económico y el enfoque psicosocial se unen para la eliminación sostenida del trabajo infantil y se centra en las causas que llevan a los menores a trabajar, en cada país en desarrollo (Martin, 2013). En Edúcame Primero se trabaja desde el enfoque psicosocial y se adopta un enfoque multinivel o multicausal que relaciona la pobreza, la estructura económica, la cultura y las características familiares. Desde este enfoque se establecen y registran

los factores de intervención más efectivos para la mejora de la situación psicológica y social de los menores en riesgo (Holgado et al., 2016; Webbink y Jong, 2013).

Los programas de intervención para la lucha contra el trabajo infantil con enfoque psicosocial se han basado en actuaciones concretas dirigidas a las familias, centros educativos y a los menores. Lograr pequeños cambios en las concepciones familiares y mejorar la asistencia escolar de niños dedicados al trabajo es una fuente de expectativas para los programas de intervención psicoeducativos que tiene como objetivo fomentar la educación y reducción el trabajo en la infancia (Quiroga, 2006). Los menores trabajadores se sitúan en un entorno ecológico que se desarrolla entre su microsistema (familia, escuela, comunidad), las relaciones que se dan dentro de cada escenario (mesosistema), los enlaces entre escenarios (exosistema) y las normas culturales y agentes externos que están implicados en su contexto (macrosistema) (Bronfenbrenner, 1994). Cada agente de la comunidad (familia, profesores y facilitadores de los programas) tiene un entorno ecológico que puede coincidir o no con el del menor y se convierten también en protagonistas de los cambios. Se trata de procesos de dependencia entre sistemas y es importante conocer las interrelacionales que se están realizando en dos microsistemas diferentes, por ejemplo una intervención en la escuela y otra a nivel familiar para evaluar qué estrategias influyen en los resultados (Pettigrew, Segrott, Ray y Littlecott, 2018).

La lucha contra el trabajo infantil ha de promover estrategias internacionales y locales que faciliten el acceso a los recursos para las familias y fortalezcan las capacidades comunitarias. Estas estrategias deben disponer de leyes locales, nacionales e internacionales afianzadas que garanticen una educación obligatoria y de calidad (OIT, 2017). Los logros contra el trabajo infantil han sido desarrollados desde programas comunitarios, educativos y familiares. Entre ellos, los programas de transferencia condicionada de efectivos han obtenido resultados positivos en asistencia, rendimiento, protección de los menores y cambio en las concepciones generales de las familias. Estos programas introducen componentes psicosociales para el cambio en las creencias, actitudes y percepciones sobre el trabajo infantil de las familias en situación de pobreza extrema (Villatoro, 2004; Maya-Jariego, 2014; Alcaraz, Chiquear y Salcedo, 2012). Además de las ayudas económicas, los sistemas de vigilancia y control social, los convenios y acuerdos internacionales contra el trabajo infantil, las estrategias para el fomento de la educación de calidad y

los programas de formación, sensibilización y concienciación para menores y su entorno, han conseguido los mejores resultados en disminución de las tasas de trabajo infantil (Basu, 1999).

La mejora del sistema educativo en cuanto a accesibilidad y el incremento de su calidad, disponibilidad de los recursos humanos y materiales y mejora de las competencias sociales para la relación entre docentes y alumnos tendrían un gran impacto en la incidencia del trabajo infantil. Además, los padres y madres percibirán que sus hijos podrán progresar profesional y económicamente en el futuro rompiendo el ciclo que va de familias pobres y sin estudios a hijos e hijas en similares condiciones lo que conllevará la visión más atractiva la educación frente al trabajo infantil (Bhalotra y Tzannatos, 2003; Paz y Piselli, 2011). Mejorar la calidad de los centros educativos y la obligatoriedad de la asistencia es efectivo si a su vez se promueve la sensibilización y la concienciación del contexto comunitario para ayudar a romper el círculo de la pobreza transgeneracional que lleva a que padres y madres trabajadores tengan hijos trabajadores que abandonen a edad temprana el contexto escolar (Basu, 1999; Basu y Tzannatos, 2003)

Analizadas las consecuencias que el trabajo infantil ejerce en los menores y su futuro, los autores que han analizado el funcionamiento del trabajo infantil de manera multinivel consensúan la necesidad de mayor investigación longitudinal y orientada a la intervención, el desarrollo de capacidades y mejora de las competencias de los padres y madres y el fomento de la participación comunitaria y las alianzas locales para la defensa de los derechos de los niños y niñas (Fekadu, Hägglöf y Alem, 2010; Woodhead, 2004;).

El trabajo infantil y la educación están íntimamente relacionados. Los programas de intervención psicoeducativos que tienen el objetivo de fomentar la continuidad y la calidad de la educación permiten que la formación sea más atractiva para los menores y jóvenes y se convierta en prioridad para las familias. Por un lado pueden observar el cambio en sus resultados académicos y sociales a corto plazo y, además, se sientan las bases para los cambios a largo plazo a nivel formativo y profesional.

Para desarrollar programas efectivos con el objetivo de prevenir el trabajo infantil, como Edúcame Primero, se deben identificar una serie de factores. Primero, se requiere definir la situación de los contextos a nivel comunitario (grado de participación social y de preparación comunitaria

para el cambio, liderazgo, sentido de comunidad, nivel socioeconómico y de estudios de los padres y acceso a los recursos básicos). Segundo, se precisa identificar estrategias previas efectivas para la implementación (ajuste de la dosis e intensidad, equilibrio entre innovación y fidelidad, ajuste comunitario, formación de facilitadores, sensibilización y dinamización comunitaria). Por último, se necesita evaluar la implicación en el impacto, a corto y largo plazo, de estas estrategias a través del cambio en las concepciones de las partes implicadas acerca de la educación, el trabajo y el futuro y analizar los niveles de convergencia y divergencia entre todas las personas implicadas en los programas.

Tabla 2. Factores relacionados con la implementación de programas

Factores	Relación entre factores para la efectividad de los programas
Fidelidad	<p>Es el grado de similitud del programa con su planificación original.</p> <p>Es necesario seguir los objetivos y metas planificadas para lograr la validez ecológica.</p> <p>Ejemplo: Mantener la estructura de las sesiones de un programa y el contenido básico de sus estrategias.</p>
Adaptación y ajuste comunitario	<p>La trasferencia de programas implica ajustar las estrategias a las necesidades concretas de cada comunidad y de las personas participantes en el programa.</p> <p>Ejemplo: Cambio en el módulo de un programa para adaptarlo al país del destino (de Orgullo de ser dominicano a Yo soy de Honduras. Yo soy del mundo.)</p>
Ajuste de la dosis e intensidad	<p>Las modificaciones en la temporalización, la frecuencia de las sesiones o el tamaño del grupo de intervención es una estrategia de adaptación al entorno que facilita la efectividad y la satisfacción con el programa.</p> <p>Ejemplo: Reducción del número de participantes para trabajar con los que presenten mayor problemática, de manera mas intensificada.</p>
Introducción de innovaciones	<p>Se relaciona con la adaptación y el ajuste.</p> <p>Introducir novedades en los programas originales promueve la implicación y el compromiso y fomenta la sostenibilidad de los programas.</p> <p>Ejemplo: Implicar a hermanos o hermanas menores en las sesiones de un programa dirigido a niños trabajadores para que se sensibilicen sobre algunas temáticas.</p>
Aprovechamiento de recursos comunitarios	<p>La impliación de personas de la comunidad se entiende como una innovación y va directamente relacionada con la sostenibilidad de los programas y el compromiso.</p> <p>Ejemplo: docentes y madres implicadas en actividades de formación del programa, e integración de la asociación de madres y padres en actividades.</p>

<p>Capacidad comunitaria y preparación para el cambio</p>	<p>Una comunidad que tenga nociones básicas sobre la intervención, que sea activa en y que esté sensibilizada en relación a una práctica concreta será una comunidad preparada. Se relaciona con el compromiso comunitario y la participación en los programas. Ejemplo: En comunidades con historia de autogestión, las personas están sensibilizadas acerca de las consecuencias de la pobreza y la importancia de agentes externos.</p>
<p>Competencias de las personas facilitadoras</p>	<p>Las personas facilitadoras son las encargadas de ajustar el programa y hacer que funcione. Entre las estrategias que utilizan están la difusión, divulgación y sensibilización de la comunidad. Ejemplo: Capacidad de adaptación a los requerimientos del centro e institucionalización del programa dentro del contexto organizativo.</p>
<p>Compromiso comunitario</p>	<p>La implicación comunitaria va ligada al trabajo de las personas facilitadoras. La preparación comunitaria previa y la concepción sobre la problemática que se está afrontando influirá directamente en el compromiso de la comunidad Ejemplo: Solicitud de participación de las madres y padres en actividades con sus hijos.</p>

5. Edúcame Primero Latinoamérica



Figura 4. Edúcame Primero Latinoamérica. Catálogos para la difusión de experiencias del programa

Edúcame Primero es un programa que se basa en la transferencia de experiencias exitosas entre diversas regiones de Centroamérica y que ha dado como resultado un trabajo de investigación longitudinal de 10 años, aproximadamente, desde su primera implementación, como tal, en Colombia, hasta Honduras. Esta experiencia del programa se ha podido difundir en entidades sociales, universitarias, educativas y organizacionales pero, también, ha permitido la creación de un compendio de publicaciones en el ámbito académico internacional y publicaciones para la población general de manera divulgativa (figura 4).

La estrategia principal del programa son los Espacios Para Crecer (EpC). Se desarrollaron como experiencia piloto, por primera vez, en República Dominicana con un impacto positivo en la reducción del trabajo infantil. Los Espacios para Crecer, junto con otras estrategias, se incluyeron en el programa regional Primero Aprendo, que se desarrolló en 6 países de Centroamérica

entre 2004-2009. Posteriormente, se implementó un programa macro, a nivel nacional, en 7 departamentos de Colombia, Edúcame Primero Colombia. El objetivo general del programa fue ofrecer educación a los niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Los Espacios para Crecer son, originariamente, talleres de formación, implementados en la jornada alternativa a la escolar, para menores sin escolarizar y/o escolarizados pero con altas tasas de absentismo. El objetivo de los Espacios Para Crecer es reincorporar al menor en el sistema educativo y concienciar a las familias sobre las consecuencias negativas del trabajo infantil para el desarrollo del menor. Complementariamente, se utilizan diversas estrategias para incorporar nuevos actores y/o líderes comunitarios como responsables en el proceso de desarrollo de los estudiantes pertenecientes a los Espacios para Crecer y actividades para fomentar el compromiso y la dinamización comunitaria (Partners of the Americas, DevTech, Mercy Corps, CINDE, 2011).

5.1. Antecedentes de Edúcame Primero

América latina presenta una alta prevalencia del trabajo infantil. En la actualidad oscila en el 5,3% en las Américas (1 de cada 19 menores). Desde la cooperación internacional se organizó una agenda política para la eliminación y prevención del trabajo infantil y las peores formas del mismo. En Nicaragua, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana se estimó que más de 2,3 millones de niños entre 5 y 17 años trabajaban y se promovió la creación del programa Primero Aprendo en 2004, donde se seleccionaron las mejores estrategias desarrolladas por toda la región centroamericana. Para implementar el programa se identificaron los motivos que aludían las familias como desencadenantes del trabajo infantil. En Nicaragua, El Salvador y Costa Rica, el trabajo infantil se ligaba a necesidades económicas y en República Dominicana y Honduras primaba la idea de trabajo como elemento de socialización, seguido del motivo económico. Para desarrollar Primero Aprendo se crearon alianzas con distintos agentes nacionales, se desarrollaron estrategias de sensibilización y formación a gobiernos, entidades locales, líderes comunales, profesores, familias, menores, empresarios, organizaciones civiles e internacionales (De Andraca et al., 2007).

Estos países de Centroamérica y la República Dominicana, además de adherirse a los convenios internacionales (Convención de los Derechos del Niño, Convenio 138 y Convenio 182 de la OIT) han establecido planes nacionales y sectoriales donde se desarrollan programas que luchan por mejorar la situación de la infancia, mejorar el sistema educativo y alejar a los menores del trabajo infantil. Los planes nacionales no llegan a los centros educativos de algunas zonas por la que se requiere de un sistema de supervisión y gestión de calidad en estos países (Morduchowicz, Aylwin y Wolff, 2008). Entre las estrategias para mejorar la calidad y el impacto de las intervenciones están las becas para las familias, los programas de mejora educativa para las zonas de mayor riesgo, las ofertas educacionales alternativas a la escuela para menores con alto absentismo y retraso educativo, las oportunidades educativas desarrolladas por ONGs y organizaciones religiosas como es el caso del movimiento educacional católico Fe y Alegría con alta presencia en El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana (en más de 17 países de América Latina entre los que está incluido Perú) (De Andraca et al., 2007).

En Primero Aprendo se seleccionaron 14 prácticas, basadas en la evidencia, para implementarse, como experiencias piloto, en Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana, gracias al consorcio de las entidades Care International y DevTech. Además de estas organizaciones, diversas entidades locales, ONGs, instituciones educativas y actores locales y comunales se vinculan a los objetivos de prevenir y eliminar el trabajo infantil, sensibilizar a los actores claves, desarrollar proyectos pilotos para detectar las intervenciones más efectivas, intercambiar experiencias entre los países participantes y formular una agenda de políticas de intervención para regularizar y mejorar la situación de los menores en riesgo de sufrir las consecuencias del trabajo infantil (Care International, 2014; Amargos, 2006). El Programa de Promoción y Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) se encargó de documentar las experiencias desarrolladas y analizar las políticas educativas dirigidas a los menores trabajadores para tener una visión conjunta de la realidad de los 6 países participantes (De Andraca et al., 2007).

El programa Primero Aprendo constó de tres fases de implementación. La primera se estableció entre 2004-2009 en cinco países centroamericanos (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica) y República Dominicana. El objetivo fue la interacción y el trabajo cooperativo entre actores claves para la prevención del trabajo infantil. La Fase 2 se desarrolló

en 2009-2011 en Nicaragua con la creación de un modelo integral de atención a la niñez trabajadora. En esta fase se crearon estrategias para mejorar las oportunidades educativas, sensibilizar a las familias y actores regionales y políticos. Además, se crearon actividades de difusión de los resultados obtenidos y del impacto de las estrategias en los menores participantes y su entorno. En la Fase 3 (2011-2014), los países donde se desarrollaron experiencias piloto efectivas, incorporan en sus políticas diferentes iniciativas y programas evaluados como efectivos para garantizar la permanencia de niños y niñas en la escuela, la ejecución de actividades (valoradas positivamente para el desarrollo infantil) y la incorporación de las familias y la comunidad a la planificación de la educación.

Los objetivos de Primero Aprendo variaron según la región de intervención. En República Dominicana, las estrategias iban dirigidas sobre todo al sector agrícola y la más efectiva resultó ser los Espacios Para Crecer. La validación del programa permitió que en 2006 se aplicara en Nicaragua y en 2007 se implementara en Guatemala y Honduras (DevTech y ENTRENA, 2007). En Guatemala el objetivo estuvo centrado en acabar con el trabajo doméstico infantil (Maldonado, 2014). En Nicaragua, el enfoque iba hacia el trabajo infantil en la agricultura y en El Salvador, la expectativa de prevenir el trabajo infantil se amplía a la prevención de la explotación sexual y la trata. Del programa Primero Aprendo y sus resultados positivos surge, en el Salvador, el Modelo de Educación Integrada para la Niñez Trabajadora, gestionado por el Instituto Salvadoreño de Desarrollo Integral de la niñez y la adolescencia (ISNA) integrado por cuatro elementos básicos: El Modelo de Reporte Escolar, el Modelo del niño/a tutor/a y el Modelo de Espacios Para Crecer (CARE international, 2014).

La estrategia Espacios Para Crecer se situó como una de las más destacadas entre las experiencias piloto de Centroamérica que consiguió un impacto significativo en la reducción del absentismo el rendimiento escolar y la situación psicosocial de la niñez. En República Dominicana, los Espacios para Crecer se desarrollan dentro del programa Eliminando las Peores Formas del Trabajo Infantil a través de la Educación, que logró sobrepasar el objetivo propuesto y consiguió que 5.574 Niños, Niñas y Adolescentes fueran retirados y/o prevenidos de las Peores Formas de Trabajo Infantil. Los Espacios Para Crecer promueven la innovación en el aprendizaje y se inspiran en la teoría de las inteligencias múltiples para desarrollar competencias diversas entre los niños y niñas participantes (Amargo, 2006; Romero-Mendoza, 2015).

5.2. Estrategia principal: Los Espacios Para Crecer

Los Espacios Para Crecer son talleres o sesiones psicoeducativas que se desarrollan en los centros educativos o en espacios alternativos habilitados para ello, como pueden ser centros comunitarios. Su objetivo es servir de estrategia puente entre el trabajo infantil y la escuela ordinaria. En los Espacios Para Crecer las personas facilitadoras son los encargados de guiar el proceso de aprendizaje y establecen estrategias para lograr la participación y el compromiso de familias, docentes y menores participantes. Los Espacios para Crecer tienen tres componentes principales: académico, recreativo y de crecimiento personal (DevTech y ENTRENA, 2007; Amargós, 2006; Partners of the Americas et al., 2011)

Los componentes de las sesiones, la organización temporal y la división de grupos por edad de los Espacios Para Crecer se validaron en la aplicación de República Dominicana y se ajustaron, en las sucesivas aplicaciones de la estrategia, a las características de los participantes. El componente académico funciona como refuerzo educativo para menores que trabajan y tienen bajos resultados académicos y/o que no asisten a la escuela y requieren de una nivelación para acceder a sus aulas ordinarias en el futuro. El componente recreativo está formado por actividades de ocio, arte, deporte, en la que niñas y niños desarrollan sus competencias sensoriales de manera lúdica. El componente de crecimiento personal contiene el desarrollo de las habilidades sociales, la autoestima, la relación con la comunidad y la familia, el respeto a uno mismo y al entorno, entre otros temas (Partners of the Americas et al., 2011).

La temporalización se estableció, en Colombia, con sesiones de lunes a viernes en la jornada contraria a la escolar, con una duración de 3 horas y media. Cada sesión comienza con momento del círculo de bienvenida y crecimiento personal (15 a 20 min.). En este tiempo el facilitador o la facilitadora recibe al alumnado con un aplauso y se especifican los objetivos de día, luego el momento de las tareas (entre 45 minutos y una hora), continúa con el momento de nivelación (45 minutos) y momento de recreación (60 minutos) y, por último, el momento del círculo de despedida (10 a 15 minutos) donde se reflexionaban los aprendizajes del día. Los grupos de edad eran Peces (equivalente a 6-8 años, aproximadamente) cuyo objetivo es tomar contacto con los conocimientos y el lema de los peces es "nadando a través del agua en busca de habilidades y conocimientos, el grupo de "Robles" (9-13 años, aproximadamente) con el objetivo de fortalecer sus habilidades académi-

cas y de vida y el grupo de “Halcones”(14-16 años, aproximadamente) con el objetivo de convertirse en aprendices y ser ejemplo y ayuda a generaciones más jóvenes contra el trabajo infantil (Partners of the Americas et al., 2011).

Los Espacios para Crecer están compuestos por módulos que se desarrollan en varias sesiones (Tabla 4). En las tres aplicaciones principales que describimos los módulos se distribuyen según las competencias a trabajar. En Colombia las sesiones eran de larga duración y, mayoritariamente, con niños que habían estado tiempo sin escolarizar. Estas sesiones debían ser muy dinámicas, las personas facilitadoras eran personas de referencia para niños y niñas e incluso se establecieron redes para recoger a los menores de sus casas y compartir herramientas. Estas redes y la comunicación continua entre comunidad y facilitadoras provocó el aumento del compromiso, la satisfacción y facilitó la sostenibilidad de la intervención en el tiempo (Holgado, Maya-Jariego, Ramos y Palacio, 2014).

En Perú los menores eran niños y niñas que asistían a la escuela pero estaban en riesgo de abandono por su contexto social de pobreza y alto riesgo de trabajo infantil. De este modo los módulos eran los mismos que para Colombia pero las sesiones eran más reducidas, en horario alternativo al escolar, una vez por semana y, además, las personas facilitadoras incluyeron estrategias innovadoras (Figura 5) para establecer el compromiso de familias y docentes (Márquez et al., 2019a).

Por último, en Honduras se optó por incluir una estrategia diferente a las anteriores: el aprendizaje socioemocional (CASEL, 2013), basado en el modelado, la práctica y el uso de marionetas. Los niños y niñas participantes son, en su mayoría menores que trabajan y van a la escuela en el mismo espacio físico. De este modo se intervino durante el horario escolar, como contenido curricular de los centros durante los dos meses de implementación y con evaluación continuada de la satisfacción con docentes y familias.

El rol de las personas facilitadoras de Edúcame Primero ha sido esencial en el desarrollo de los Espacios para Crecer en todos los países. Estas personas, originalmente, eran personas destacadas de la comunidad, sin necesidad de tener formación docente, que recibían un incentivo para desplazarse. A lo largo de las distintas aplicaciones de los Espacios para Crecer, las personas facilitadoras han pasado a convertirse en profesionales docentes o formadores organizados en red que coordinaban centros comunitarios o



Figura 5. Actividad en los Espacios Para Crecer en el distrito de Villa el Sivadon (Lima, 2015).

estrategias como los Espacios Para Crecer y otras acciones contra el trabajo infantil, en centros educativos (Maya-Jariego y Palacio, 2014).

Las personas facilitadoras y los equipos de coordinación e investigación de los Espacios Para Crecer en cada país, ajustan el número de sesiones requerido, adaptan las temáticas (por ejemplo, sustituir temáticas dominicanas por peruanas u hondureñas) y los contenidos a las características de los participantes y su contexto y trabajan la difusión de las estrategias, la formación y sensibilización de los participantes, familias y docentes y la consecución del compromiso mediante la aplicación de innovaciones (Márquez et al., 2019a).

Los resultados de la evaluación de los Espacios para Crecer muestran la eficacia en la retirada progresiva de niñas y niños del trabajo infantil y el mantenimiento en los sistemas educativos. Además, se observan los cambios en las actitudes y actividades en menores participantes, sus familias, sus docentes y líderes comunitarios con los que se trabajó, en la calidad de los aprendizajes, en el desempeño académico en la escuela reconocida por la Secretaría de Estado de Educación y la Secretaría de Estado de Trabajo de República Dominicana. La intervención a nivel educativo y escolar se

complementa con el trabajo con las familias que promueve el desarrollo de competencias para generar ingresos nuevos. Los Espacios para Crecer se convierten en una estrategia de intervención comunitaria que promueve la motivación de la niñas y niños, la implicación de sus familias y el reconocimiento comunitario de la importancia de la escuela como lugar seguro, que aporta competencias y facilita el progreso y el logro de objetivos para el bienestar futuro (DevTech y ENTRENA, (2007). La adopción del modelo por programas de otros países también lo ha convertido en un producto dominicano exitoso (DevTech, Acción para la Educación Básica e Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2011).

5.3. Edúcame Primero Colombia

En este apartado se explica el desarrollo de la experiencia de Edúcame Primero en el contexto social de Colombia y los acuerdos realizados entre la Universidad de Sevilla y la Universidad del Norte (Barranquilla) para la colaboración en las actividades de investigación sobre la implementación del programa en la región atlántico.

La validación de los Espacios para Crecer como estrategia efectiva en la reducción y retirada de los niños y las niñas del trabajo infantil promovió la incorporación de estos talleres al sistema nacional colombiano dentro de su programa Edúcame Primero Colombia. La situación de Colombia ha estado protagonizada, durante las últimas décadas, por los desplazamientos internos forzados de las familias desde zonas rurales con alta presencia de la guerrilla, la reinserción de excombatientes y la situación de violencia política generalizada a nivel nacional. Algunas consecuencias de esta situación son el incremento de la desigualdad económica del país, la incertidumbre, los problemas de salud físicos y psicológicos de los afectados y el incremento del trabajo infantil en la mendicidad, venta ambulante y el trabajo en pequeños negocios familiares (Ibáñez y Velásquez, 2008). Dos perfiles relacionados con la situación social de las familias se identifican como causantes del trabajo infantil: el perfil de las familias rurales o suburbanas con el desencadenante del desplazamiento forzado y el perfil de las familias que viven en zonas urbanas, donde padres y madres que fueron niños trabajadores y con baja educación, tienen a hijos e hijas implicados en el trabajo para contribuir a los ingresos familiares. La participación de las familias y de la mejora de la calidad educativa es clave para la prevención del trabajo infantil. En este contexto,

surge Edúcame Primero Colombia que combina un enfoque comunitario, educativo y lúdico para la mejora de la situación de la infancia y sus familias (Holgado et al., 2016).

Edúcame Primero Colombia se instaura como programa para paliar las consecuencias que el trabajo infantil estaba ejerciendo en el país, eliminarlo progresivamente y estabilizar la situación de la infancia ante la situación de violencia y pobreza. La estrategia principal fue instaurar los Espacios Para Crecer para proporcionar espacios seguros para la convivencia de menores y su entorno más cercano. Los Espacios para Crecer en Colombia funcionan como estrategia puente entre el trabajo y la escuela para menores en situación de absentismo escolar alto o que permanecían largas temporadas sin escolarizar. El programa se implementó a nivel nacional en 7 departamentos del país, a lo largo de tres años (2008-2010) y se creó gracias a un consorcio de entidades Partners of the Americas, DevTech, Mercy Corps, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano (CINDE) (Maya- Jariego y Palacio, 2014).

Edúcame Primero Colombia se ubica dentro de la Estrategia Nacional para Prevenir y Erradicar las Peores Formas de Trabajo Infantil y Proteger al Joven Trabajador (ENETI) para 2008-2015. Entre las estrategias están, reintroducir a los niños trabajadores en el sistema educativo y permitir que sus familias tuviesen acceso a los servicios sociales (Ministerio de Salud y Protección social, 2009). Además de los Espacios Para Crecer (EpC), se desarrollan los Espacios para Emprender (EpE) dirigidos a mayores de 16 años con el objetivo de dar una formación que les permita conseguir un trabajo digno y fuera de las circunstancias de riesgo, que estaban dentro de las experiencias exitosas aplicadas por Primero Aprendo en Centroamérica. El programa nacional de intervención pretende mejorar la autoestima de niños y jóvenes que han estado en contacto con trabajo infantil, desde edades tempranas y que se encuentran en una situación social y familiar de riesgo por la pobreza o la violencia con la que han convivido. Además en estos espacios alternativos al trabajo se facilita que las niñas y los niños adquieran competencias sociales y académicas (Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps y CINDE, 2011).

Específicamente en la ciudad de Barranquilla, los Espacios Para Crecer se desarrollaron entre 2008-2010 con niños y niñas trabajadores de entre 5 y 16 años, residentes en los barrios de El Silencio, Los Olivos, Por Fin, Alboraya, Pumarejo, Palermo y Olaya Herrera. Una vez finalizados los Espacios Para Crecer en 2010, la Universidad del Norte en Barranquilla (Uninorte) se

hace cargo de la continuidad del programa Edúcame Primero con la concentración en la estrategia Baúl de Juegos. La estrategia de Baúl de juegos fue creada por el psicólogo Philippe Valls, presidente de la Fundación Niños Refugiados del Mundo, que diseñó una estrategia de intervención clínica basada en el juego libre para los niños con traumas y carencias graves, siguiendo un esquema guiado por las reglas del juego, el espacio y el tiempo y definiendo un papel específico para el adulto y el niño (Barrios, Altamar, Aldana & Narváez, 2011). El uso del Baúl de juegos se basa en la teoría de Jean Piaget de 1961, sobre el desarrollo evolutivo y las habilidades sociales, emocionales y cognitivas que se aprenden durante la vida. En el juego se observan los cambios y se promueve que se adquieran las habilidades (Romero-Mendoza, 2015; Chapa, Ramos y Maya-Jariego, 2012). Las innovaciones que incorpora la Universidad del Norte a Edúcame Primero son, además del uso de nuevas estrategias como Baúl de juegos, el fomento de una red de facilitadores responsables de cada centro que promueven la aplicación del programa, se coordinan con los docentes y directivos de las escuelas, facilitan el compromiso de profesores y familias y median y orientan a los mismos. Además, las personas facilitadoras crean estrategias de ajuste para adaptar el programa a cada contexto (Holgado, Maya-Jariego, Ramos y Palacio, 2014).

La implementación de Edúcame Primero Colombia en Barranquilla contó con la participación, intervención y desarrollo de investigación del Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, gracias a un convenio con el Centro de Investigación y Desarrollo Humano (CIDHUM) de la Universidad del Norte (Uninorte). La colaboración entre estas universidades se basó en la participación de cooperantes internacionales (estudiantes de grado, máster y doctorado españoles) en las fases de evaluación y seguimiento de los Espacios Para Crecer de Barranquilla y la intervención en la segunda estrategia para la erradicación del trabajo infantil: Baúl de Juegos. Estas actividades de colaboración se desarrollaron durante 2010-2011 (Maya-Jariego y Palacio, 2012; 2014).

La colaboración entre la Universidad del Norte y Universidad de Sevilla facilitó el análisis de los procesos desarrollados en el programa en Colombia y permitió observar el impacto en los participantes. Se colaboró en la evaluación de la implementación, de los resultados y en el análisis de la continuidad de Edúcame Primero Colombia en Barranquilla. En esta investigación se destacó el papel central de las personas facilitadoras en la implementación del programa mediante el desarrollo de las actividades de prevención y erradicación del

trabajo infantil en los participantes (Holgado, Maya-Jariego, Ramos, Palacio, 2014) y se valoró el ajuste comunitario, las mejoras en la implementación y las estrategias para la continuidad del programa realizadas por las personas facilitadoras (Maya-Jariego y Palacio, 2014). Una vez cerradas las actividades dentro de Edúcame Primero Colombia se realizó una evaluación con los participantes para analizar su impacto en el rendimiento académico que destacaba sus cambios significativamente positivos con respecto a la línea base (Holgado et. al., 2014). Tras concluir las investigaciones en Colombia, se valoraron los requisitos para hacer una transferencia de la experiencia de Barranquilla al contexto peruano (Lima) y se detallaron las lecciones aprendidas, con los propios facilitadores del programa, que aportaron su visión acerca de la implementación (Maya-Jariego y Holgado, 2014).

5.4. Edúcame Primero Perú: la investigación doctoral

En este apartado se resume el contexto de intervención donde se implementa el programa. La situación demográfica y social de la ciudad de Lima favorece la aparición del trabajo infantil y, el programa Edúcame Primero, establece un conjunto de estrategias para priorizar la calidad educativa y promover el compromiso de familias y menores con la formación. La implementación del programa se desarrolla en dos distritos periurbanos de Lima: Villa el Salvador y Jicamarca. Para analizar la implementación se describe la situación socio-económica y demográfica del país y de los distritos de intervención, el papel central de Perú en la lucha contra el trabajo infantil y su idiosincrasia al ser país pionero en el surgimiento de movimientos de menores trabajadores que reivindican el derecho a trabajar.

5.4.1. CONTEXTO SOCIAL Y COMUNITARIO DE LA INTERVENCIÓN

Lima es una ciudad de destino para los habitantes de otras regiones de Perú. La capital, con casi 9 millones de habitantes, está dividida en distritos con una desigualdad en recursos, infraestructuras, organización social y acceso a los servicios muy visible cuando se observan zonas contrapuestas (Avellaneda y Corvalán, 2011). Desde las etapas de desarrollo industrial, su pasado colonial y desde las etapas de presión y violencia por la presencia del grupo terrorista Sendero Luminoso (1980-1993) se desplazan a Lima personas con pocos recursos pero su interés y circunstancias han cambiado. Las personas ya no vienen solo para dedicarse a la limpieza y/o cuidado de los hogares en

las casonas de Lima (como ocurría en etapas previas), sino que invierten en la creación de pequeños negocios, trabajan en la venta ambulante y/o se incorporan a empresas limeñas.

En la actualidad, las familias se desplazan, mayoritariamente, unidas y optan por situarse en hogares muy sencillos y autoconstruidos en la periferia de la ciudad, cerros (conos) y en terrenos deshabitados, movilizándose diariamente largas distancias hasta llegar a sus lugares de trabajo. Estos nuevos contextos formados por personas migrantes y con escasez de recursos básicos (agua, saneamiento, luz, educación y asistencia sanitaria de calidad), se denominan asentamientos humanos y se gestionan con ayuda de líderes comunitarios y con estrategias de autoorganización para la construcción de casas (lotes), colegios y mercados. En estos asentamientos, los vecinos desarrollan estrategias comunitarias (como es el caso de las polladas o venta de comida cocinada por una familia al resto de la comunidad) para recaudar fondos para causas individuales. La comunidad se implica en colaborar unos con otros para conseguir el progreso comunitario y la identidad como barrio. En este escenario de intercambio de beneficios se fortalece la figura de los líderes comunitarios que ayudan a la creación de asociaciones de vecinos, aprovechando la consolidación del sentido de comunidad (Maya-Jariego, 2004).

Los desplazamientos a Lima continúan en la actualidad por su desarrollo urbano, empresarial e intelectual, siendo un ideal para las familias de la sierra andina y la selva amazónica peruana, por ser referente en educación y el progreso económico. Existen distritos empresariales, formados por personas de Lima y extranjeros inversores que habitan en los distritos más exclusivos como Miraflores, San Isidro o La Molina que se contraponen a los distritos ubicados en la periferia (Anexo I). Otras de las peculiaridades que caracterizan a la ciudad es el sistema de transporte en combis (furgonetas), autobuses y taxis legales e informales. La extensión territorial de la ciudad conlleva largos desplazamientos diarios para trabajar y las personas de recursos bajos o medios se dedican al comercio formal o informal en las calles para dar servicios a las personas que se desplazan. La desigualdad lleva a que las comunidades más alejadas creen sus propios sistemas de gestión para organizar sus barrios, sus centros sociales y para tener acceso a los servicios básicos de salud, vivienda y alimentación pero la pobreza repercute en la situación de la infancia que no tiene acceso a sus derechos de manera integral en todos los distritos de la ciudad (Avellaneda y Corvalán, 2011).

5.4.2. EL PAPEL DE PERÚ EN LA LUCHA CONTRA EL TRABAJO INFANTIL

La situación sociodemográfica, la pobreza, los problemas políticos de Perú y de la capital limeña, propician la implicación de menores en el trabajo en zonas rurales y urbanas (minería, constructoras, agrícola, negocios familiares o ajenos y/o trabajo en el hogar) (Coral, 1994). Las familias se trasladan desde regiones andinas o de selva del país a la capital (Lima) y a otras zonas costeras, asentándose en la periferia de las ciudades en condiciones de pobreza extrema (asentamientos humanos) en zonas desérticas sin posibilidad de producción agrícola, lo que impulsa a menores a mantener la economía familiar mediante el comercio o la mendicidad en las calles de los distritos más ricos (Figura 6)

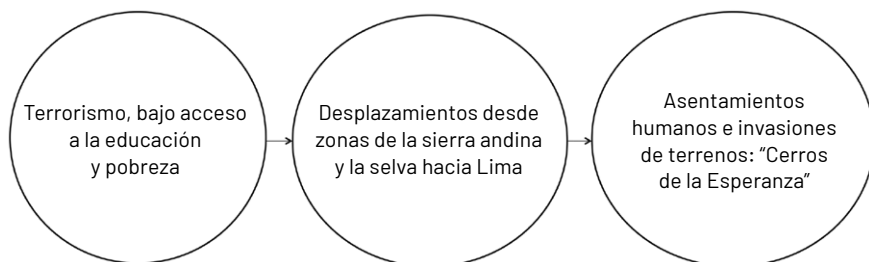


Figura 6. Itinerarios de desplazamientos internos en Perú

El impulso nacional por la erradicación del trabajo infantil parte por las múltiples denuncias internacionales por la presencia elevada de menores que viven y trabajan en la calle a causa de la pobreza y/o la violencia en los hogares y que repercute en problemas psicológicos y físicos para los niños y las niñas por la visión negativa de los demás, y de ellos mismos, con respecto a sus iguales que pueden estudiar y vivir dentro de una familia (Lieten y Strehl, 2014). Frente a estos motivos, el gobierno nacional y las entidades regionales y locales se adhieren a estrategias internacionales para la lucha contra esta problemática. En los últimos años Perú crea el Plan Nacional de prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2005-2010 y los Planes Nacionales de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002-2010 y 2012-2021. Además, se crean acciones como el Comité Directivo nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (CPETI) como instancia de coordinación Multisectorial de Instituciones Públicas y Privadas sin fines de lucro y sus comités regionales correspondientes (Vega-Luna, 2013)

Perú se adhiere a las políticas internacionales con la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (ENPETI), con unos objetivos a ejecutar entre 2012-2021, junto al Comité Directivo (CPETI) y con el apoyo de miembros internacionales como la OIT, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), UNICEF, la Japan International Cooperation Agency (JICA), la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y la Cooperación Alemana. En el ámbito nacional los colaboradores son la Red por un Futuro Sin Trabajo Infantil, el Instituto de Salud y Trabajo (ISAT), el Grupo de Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño (GIN) y la Marcha Global Contra el Trabajo Infantil. Esta estrategia lidia con los datos actuales de trabajo infantil en el país recogidos en la última Encuesta Nacional Especializada en Trabajo Infantil (ETI 2015) organizado por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MTPE, 2012) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En la ETI 2015 se observa que el 26,1% (1 millón 974 mil 400) de las niñas, niños y adolescentes del país realizaron alguna actividad económica durante el año, el 52,3% de la población rural de 5 a 17 años de edad participaron en la actividad económica siendo un 16,2% en el área urbana. En cuanto a las edades de la niñez en riesgo, el 12,1% de la población de 5 a 9 años trabaja, el 29,3% entre 10 a 13 años y el 40,5% de 14 a 17 años. Otros datos relevantes que se recogieron durante la encuesta indican que existe mayor participación en el trabajo de menores cuyos jefes de hogar se autoidentifican de origen nativo. Además, la motivación principal de los niños y las niñas para trabajar es la de complementar el ingreso familiar y el promedio de horas trabajadas semanalmente es más alto en varones cercanos a los 17 años y de zonas rurales de la selva (INEI, 2016).

En el contexto de programas internacionales, que tienen como meta la prevención y disminución de la situación de trabajo infantil, la ETI 2015 revela datos claves referidos a la asistencia y rendimiento escolar. Los niños y las niñas que trabajan registran una asistencia escolar de 93,0% y la tasa es de 96,5% para los que no trabajan. Esta alta tasa de matriculación combinada con el trabajo infantil es posible por circunstancias nacionales como la existencia de alta diversidad en turnos escolares (mañana, tarde y noche) (Paz y Piselli, 2010). En relación al contexto familiar, la infancia trabajadora en Perú repite más curso (un 29,1% con respecto a los que no trabajan 17,9%), viven en hogares biparentales en su mayoría (72,1%) y el beneficio de su trabajo es, en el 65,4% de los casos, para sus familias. En cuanto al contexto social de riesgo donde viven las familias, la ETI 2015 destaca que un 50,6% de menores trabajadores vivían en zonas afectadas por sequía, inundaciones, terremotos (temblores), deslizamiento de tierra (huaycos), heladas, incendios forestales,

epidemias, cierre de empresas debido a problemas económicos, baja de precios agrícolas, huelgas, terrorismo, narco-terrorismo, violencia, entre otras circunstancias (INEI, 2016).

5.4.3. LOS MOVIMIENTOS DE NIÑOS Y NIÑAS TRABAJADORES EN PERÚ: LA OTRA VISIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

A la realidad de las cifras de trabajo infantil en el país hay que sumarle la diversidad de perspectivas existentes a nivel internacional, nacional y local sobre el sentido del trabajo infantil. Estas visiones se polarizan entre las abolicionistas, el caso de la Organización Internacional del Trabajo de las Naciones Unidas (OIT), y las proteccionistas, como las organizaciones locales y/o nacionales que defienden los derechos de los niños y las niñas a trabajar. En la actualidad, el trabajo infantil sigue siendo objeto de prevención y erradicación por quedar identificadas consecuencias mayoritariamente perjudiciales para el desarrollo psicológico y social de la infancia. Sin embargo, es necesario conocer la historia de los movimientos de niños y niñas trabajadores y las visiones de entidades locales e internacionales que ofrecen una segunda postura, más permisiva, sobre el trabajo infantil, en forma de reivindicaciones de derechos y mejora de la legitimidad, específicamente por el liderazgo que han ejercido los niños y niñas trabajadores de Perú en estos movimientos (Rausky, 2009)

A partir de los años 80, diversos colectivos de menores dedicados a actividades laborales en países del sur comenzaron a movilizarse en pro de la defensa de su derecho a trabajar. Estos movimientos de Niños y Adolescentes Trabajadores (NATs) comenzaron a surgir entre menores de 12 a 16 años que trabajaban en las calles de los núcleos urbanos de ciudades medianas o grandes y, en menor medida, menores dedicados en actividades de trabajo doméstico en casas de familias con alto nivel adquisitivo. El país pionero en detectar movimientos de NATs que defendían sus derechos fue Perú. Específicamente en Lima, en 1978 se fundó el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (Manthoc) que en años posteriores derivó a otras asociaciones como el Movimiento Nacional de NATs Organizados de Perú (MNNATSOP) y en el actual Movimiento Nacional de Colaboradores de NNATs (MOVINCOLNATs.) con base en Lima metropolitana (Rausky, 2009; IFEJANT, 2018). Desde los años 80 se han celebrado encuentros en toda Latinoamérica donde menores y adultos defensores de estos movimientos reivindican sus derechos. En 1993 se celebró en Guatemala el

III Encuentro de Niños y Adolescentes Trabajadores de América Latina y el Caribe, se consensuó el lanzamiento de la Revista Internacional NATs que es auspiciada por Save The Children y por el IFEJANT (Rausky, 2009).

El Instituto de Formación para la Educación de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJENAT) también apoya que la pobreza es la principal causa del trabajo infantil lo que conlleva el punto principal de encuentro entre la OIT, UNICEF y los colectivos de menores trabajadores. Según el IFEJANT los organismos como la OIT y UNICEF tienen su centro en el adulto y no tienen en cuenta los intereses de menores que reivindican los derechos de expresión y agrupación, la necesidad de combinar escuela y trabajo, el reconocimiento del trabajo infantil como algo positivo no dañino para el menor y la defensa de la voz de los niños en las decisiones internacionales (Acevedo et al., 2011).

Cuassianovich y Liebel son los principales investigadores y defensores del movimiento de NATs y partícipes del IFEJANT. Estos autores describen cómo muchas de las organizaciones de NATs se formaron con la colaboración de organizaciones humanitarias de adultos que guiaban el proceso de movilización y reivindicación de derechos de los niños y las niñas pero siempre situando al menor o adolescente como líder-protagonista. Estos menores defendían el trabajo a nivel general o se centraban en establecer agrupaciones según el oficio (lustradores, cantantes callejeros, limpiacristales, etc.) y tenían en común estas características: inspirarse en derechos humanos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) pero reformulando los originales e introduciendo derechos nuevos como “el derecho al oficio”, asunción de competencias para manejar los derechos bajo su responsabilidad, necesidad de reconocimiento social, igualdad entre niños y adultos, demanda de autonomía en las decisiones internacionales y locales y solicitud de influencia para mejorar la vida de la sociedad (Liebel, 2006; Liebel, 2012; Cussianovich, 1999; Cuassianovich, 2009). Ante la movilización y la reivindicación de ideologías y derechos, en noviembre de 2017, el Movimiento Latinoamericano de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNAT) ha presentado una queja ante el Comité de los Derechos del Niño y la Niña de las Naciones Unidas por la violación de sus derechos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Niña (Liebel y Invernizzi, 2018).

En este contexto de confrontación entre ideologías e intereses, distintas perspectivas complementarias abordan la concepción y la intervención

del trabajo infantil y la idea de prevención siguen ganando en protagonismo. El porqué sigue estando auspiciado por las consecuencias físicas, educativas y psicológicas que ha reportado el trabajo a edades tempranas en la infancia a lo largo de la historia (OIT, 2017). La erradicación del trabajo infantil por medio de una perspectiva psicosocial es utilizada en investigación e intervención porque aborda los factores ambientales que rodean las circunstancias de los niños y niñas a la hora de ejercer actividades laborales. Cada país especifica una definición para el trabajo infantil que debe valorarse a la hora de implementar programas para su prevención o erradicación. En el Perú la definición de trabajo infantil incluye a niños y niñas, por debajo de la edad nacional e internacional mínima (Convenio 138) que realizan actividades de producción económica y también se considera trabajadores infantiles a los adolescentes, por encima de la edad mínima, dedicados a actividades peligrosas según el convenio 182 (Red Lacti, 2016).

Las estrategias de los programas que se centran en reducir el trabajo infantil deben abordarse desde una perspectiva integral que destaque las causas y consecuencias psicosociales, sin obviar las económicas, que tienen el trabajo infantil para las familias y los contextos de intervención. Los programas, han de tener contenidos que beneficien, a largo plazo a las familias y a los contextos educativos en materia de formación, sensibilización y concienciación acerca de las consecuencias a largo plazo del trabajo infantil para el mantenimiento de la pobreza. La tensión entre las concepciones primarias de las comunidades en riesgo de exclusión y las ideas de los psicólogos comunitarios acerca de los beneficios del cambio social han estado siempre presentes en el trabajo con colectivos en situación de marginación (Maya-Jariego, 2017).

5.4.4. DISTRITOS DE INTERVENCIÓN DE EDÚCAME PRIMERO PERÚ: VILLA EL SALVADOR Y JICAMARCA

En las zonas periurbanas de la ciudad de Lima se sitúan los dos distritos donde se implementa el programa Edúcame Primero Perú, ajenos al auge económico que viven otros distritos como Miraflores y San Isidro. Situados en un contexto identificado de riesgo de trabajo infantil se ha requerido seguir unos pasos que enlacen el trabajo de intervención psicoeducativa y comunitaria desde un proceso de investigación-acción que permita partir de la implicación y el compromiso de los participantes.

En Villa El Salvador (VES) el programa se implementa en dos colegios: el colegio Peruano-Suizo situado en la Urbanización Pachacamac y el colegio Max-Uhle situado en la urbanización Las Brisas. Villa el Salvador es una extensión de desierto en la zona periurbana sur de Lima formada por numerosos asentamientos humanos que se han ido conformando desde hace más de 40 años. Villa El Salvador tiene una historia extensa de comunidades autogestionadas y en los centros educativos de este distrito se identifica una alta participación de las familias en las actividades de construcción y mejora de las instalaciones educativas así como participación en las actividades formativas y de ocio que se realizan en las escuelas. La escuela, en una de las zonas más precarias de Lima, se convierte en un centro social comunitario donde familias, menores y personal educativo intercambian información y necesidades. En Villa el Salvador, entre los recursos existentes identificados existían algunos colectivos de madres y padres que, intermitentemente, se habían organizado en forma de APAFA (Asociación de padres y madres de familia). De este contexto surgieron movimientos como el de Madre Coraje de María Elena Moyano inspiradora de la ONGD con el mismo nombre. Ambos contextos presentan alto riesgo de trabajo infantil debido, entre otras causas, a la pobreza de la familia y a las concepciones acerca del trabajo infantil y la educación (Holgado et al., 2015).

El segundo contexto es Jicamarca, situado al noreste de Lima, en la periferia del cono este que se ubica casi al límite de la siguiente ciudad de la provincia llamada Huarochiri. En este espacio existen unos terrenos invadidos desde hace aproximadamente 10-15 años y su crecimiento va en aumento durante los últimos años (Figura 7). Jicamarca está formada por pequeñas comunidades en construcción, gestionadas por líderes comunitarios pero también con alta presencia de contrabandistas de terreno, que crean conflictos sociales graves en la zona. La población es migrante de diferentes regiones del país y la cobertura de las necesidades básicas de agua, saneamiento y acceso a recursos es muy inferior al distrito de Villa El Salvador, que dispone de un grado más elevado de consolidación. En Jicamarca, la población se sitúa en los primeros niveles de organización y se comienzan a crear redes y estructuras de comunicación entre sus vecinos.

El centro educativo, donde se implementa Edúcame Primero Perú, es uno de los únicos lugares de encuentro para las familias participantes que viven en los asentamientos que lo rodean (Holgado et al., 2015) y las familias lo consideran el segundo lugar más destacado para establecer relaciones interpersonales según la evaluación realizada a los tutores legales



Figura 7. Jicamarca: ubicación de u colegio dode se implementó Edúcame Primero Perú

de los participantes durante la implementación de Edúcame Primero Perú. Estos resultados pueden observarse en el estudio de Maya-Jariego, Holgado, Márquez y Santolaya (2018), que analiza el rol comunitario de la escuela y el funcionamiento de las redes sociales de las familias.

5.4.5. EXPERIENCIAS PREVIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL TRABAJO INFANTIL EN EL CONTEXTO DE VILLA EL SALVADOR Y JICAMARCA

La planificación de la intervención en el contexto de Lima, específicamente en los distritos periurbanos de Villa El Salvador y Jicamarca, requirió de un diagnóstico de la preparación comunitaria para el cambio con respecto a la situación del trabajo infantil y la apertura a las intervenciones (Maya-Jariego,

Aceituno, Santolaya y Holgado, 2015). Los resultados fueron diferentes para los contextos en construcción (Jicamarca, con menos preparación y más tolerancia al trabajo infantil) y el distrito con más estructuración comunitaria y con mayores recursos (Villa el Salvador, con mayor apertura al cambio de actitudes)(Holgado et al., 2015).

La identificación de experiencias previas con programas sociales y comunitarios, desarrollados desde entidades gubernamentales y sociales, fue otro elemento clave para valorar la apertura a las intervenciones de las familias y los centros educativos elegidos para la intervención. Desde entidades gubernamentales, un programa del antiguo Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) llamado YACHAY (aprender en lengua Quechua) había desarrollado un conjunto de estrategias de monitoreo e intervención con familias para evitar el absentismo escolar, reincorporar a los niños y niñas que vivían y trabajaban en las calles a los hogares y reducir el trabajo infantil y el riesgo psicosocial del menor (MIMP, 2013).

Además de las entidades gubernamentales, en Jicamarca y en Villa el Salvador es muy relevante el papel de algunas iglesias evangélicas que ofrecen apoyo escolar y cobertura de necesidades básicas como la alimentación. En Villa el Salvador, debido a su historia de organización y gestión, han surgido entidades sociales, como la iniciativa Deporte y Vida, que es un programa educativo y lúdico que provee de un espacio diario abierto en el que se promueve el emprendimiento y la participación de menores y jóvenes en diferentes actividades. Por otro lado, en Jicamarca se ha contado con apoyo voluntario desde la cooperación italiana y canadiense, para la construcción del centro, y desde la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) mediante el programa “Crecer Jugando” que promovía la educación y la reducción del trabajo infantil en dos de los centros seleccionados para este programa (Anaya y Cueto, 2018). La identificación de estas experiencias previas y el grado de apertura forma parte del proceso de ajuste al contexto peruano que tiene en cuenta la peculiaridad de este país en el que están presentes movimientos de niños trabajadores, organizaciones a nivel nacional en lucha por los derechos de los niños y las niñas que trabajan (Maya-Jariego, 2017).

Edúcame Primero es un programa que se sitúa en contextos comunitarios de riesgo psicológico y social para la niñez, con el objetivo de formar parte de las primeras etapas de cambio en la comunidad para la reducción del trabajo infantil. El programa se incorpora al contexto con el fin de realizar

un proceso de investigación-acción que fomente que los niños y las niñas participantes, y las partes interesadas de su entorno, sean los agentes de cambio. Las facilitadoras- investigadoras fomentan que los participantes, docentes, coordinadoras y familiares se apropien de las estrategias implementadas, fortalezcan sus competencias y modifiquen las concepciones erróneas relacionadas con la educación y el trabajo infantil (Balcázar, 2003).

Pasos previos a la implementación del programa

La investigación se planificó desde España donde se estudiaron las estrategias y los contenidos para la intervención, registrados como buenas prácticas en contextos con presencia de trabajo infantil, desde Centroamérica hasta Colombia (Maya-Jariego y Holgado, 2014). Después de ello, un grupo de facilitadores y voluntarios de la universidad de Sevilla participaron en el diagnóstico de la preparación comunitaria de los contextos en relación al trabajo infantil (Maya-Jariego, Aceituno, Santolaya y Holgado, 2015), se establecieron los compromisos de intervención con los centros educativos y se realizaron las primeras actividades y evaluaciones con las que se identificó que la interacción entre los factores organizativos y las características de la comunidad son un indicador clave de la preparación para el cambio (Holgado et al., 2015)

Implementación del programa y proceso de investigación

La investigación comenzó con el análisis de los problemas y las metas existentes en el contexto de los participantes y desarrolló un modelo de cambio con estrategias de acción integradas y ajustadas a las necesidades. Las facilitadoras del programa lideraron el proceso, como en experiencias anteriores (Holgado, Maya-Jariego, Ramos, y Palacio, 2014), identificaron y aprovecharon los recursos existentes en el contexto de los participantes, potenciaron las capacidades de liderazgo y el sentido psicológico de comunidad que se construye en los entornos que rodean a centros comunitarios como son, en el caso de Edúcame Primero, los colegios (Maya-Jariego, 2012). Una vez establecidos los parámetros para realizar la investigación-acción en los centros educativos, se implementó el programa con el logro del compromiso y la participación comunitaria, ajustando la intensidad de la intervención y creando estrategias innovadoras. Estas adaptaciones siguieron las estrategias, analizadas en la literatura sobre ajuste y la calidad de las intervenciones, con el objetivo de mejorar progresivamente la efectividad del programa (Meyers, Durlak y Wandersman, 2012). Las entrevistas a los participantes y a los agentes implicados en la implementación de programas es una estrategia efectiva para la evaluación de la calidad (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco, 2004)

La investigación-acción se resume en un proceso que permitió, primero, identificar los factores que afectaron positivamente a la implementación, segundo, analizar el impacto mediante los cambios percibidos por los participantes y su entorno (en la autoestima, rendimiento académico, habilidades sociales y autoeficacia) y, por último, evaluar la convergencia, entre menores, docentes y familias, en las concepciones sobre trabajo infantil y competencias psicológicas y académicas. Este proceso logra sentar las bases para sostener los resultados obtenidos en el tiempo y transferirlo a otros contextos con necesidad similares (Fawcett et al., 2003).

Diseño y metodología de Edúcame Primero Perú

La metodología empleada para desarrollar esta investigación constó de métodos mixtos. La evaluación de la implementación de un programa en un contexto formado por comunidades, centros educativos, familias y menores en situación de riesgo psicosocial y económico requiere complementar la información cuantitativa con datos generalizados del contexto que informen e identifiquen el grado de aceptación y ajuste del programa a la población (Palinkas et al., 2011).

En una fase previa a la implementación un investigador de la Universidad de Sevilla se desplazó hasta el contexto para coordinar con los centros educativos las estrategias de intervención y firmar un acuerdo de colaboración para los meses de implementación. En esta fase se seleccionó al alumnado participante y se realizaron las primeras entrevistas a los niños y las niñas que formarían parte del pretest (151 alumnos y alumnas). Esta entrevista recogía información cuantitativa mediante las escalas Matson Evaluation of Social Skills with youngsters (MESSY) con 62 ítems con los 5 factores seleccionados proceden del estudio de Ipiña, Molina y Reyna (2011), escala de autoestima de Coopersmith adaptación para niños y adolescentes de Prewitt-Díaz (1984) con 58 ítems, escala de Autoeficacia para Niños de Bandura (1990) con 35 ítems en su adaptación española y cuatro preguntas para evaluar el rendimiento académico en el área de matemáticas de la Prueba CRECER (1998). Además los docentes tutores de los participantes también cumplieron dos escalas de evaluación sobre la situación del menor en habilidades sociales y rendimiento académico general. Complementariamente, durante esta fase previa a la implementación, se desarrollaron de forma piloto algunas sesiones de Espacios Para Crecer, actividades lúdico-recreativas y escuelas de padres y madres que permitieron la obtención de información cualitativa del contexto para planificar y ajustar la implementación de Edúcame Primero Perú durante 2015-2016.

Durante la implementación del programa en 2015-2016, las facilitadoras coordinaron con las responsables de primaria de los tres centros educativos: los espacios, los tiempos y el número de alumnos participantes. La dosis y la intensidad de la intervención se ajustó de una primera fase a la segunda, reduciéndose el número de alumnos participante de 151 a 48. La selección siguió criterios asociados a la implicación de menores en el trabajo infantil. La implementación de Edúcame Primero Perú se basó en desarrollar un conjunto de estrategias ajustadas al contexto peruano para conseguir la eficacia del programa en la población participante. Las estrategias del programa se resumen en:

- Las sesiones de Espacios para Crecer desarrolladas por medio de las facilitadoras e investigadoras responsables de los programas. En Edúcame Primero Perú, las sesiones se planificaron previamente a la implementación para desarrollarse una vez a la semana y los contenidos se elegían y adaptaban durante el transcurso de la implementación, lo que constituía una innovación de la estrategia para mejorar el ajuste comunitario. Cada sesión se monitoreaba mediante una ficha de seguimiento llamada hoja de monitorización en aula. En este documento se identifica al alumnado participante en las sesiones de los Espacios Para Crecer en cada centro, el centro dónde se implementa, la fecha y el número de sesión correspondiente. El objetivo de este recurso es identificar el nivel de compromiso y colaboración de los participantes en las sesiones. Una vez cumplimentada la sesión las facilitadoras realizaban un documento de análisis de los resultados con información cualitativa sobre la sesión (Figura 8).
- Las escuelas de familia, que se realizaron en momentos puntuales de la implementación con temáticas identificadas conjuntamente con otros docentes de la institución con padres y madres y con los propios participantes.
- Las sesiones de orientación o atención individual a familiares o a alumnos y alumnas participantes, se realizaban a demanda cuando las facilitadoras estaban presente en los centros o a través de cita previa comunicada a las coordinadoras de primaria. En estas sesiones se trataban problemáticas relacionadas con la familia, el o la menor y la escuela que afectaban al bienestar de los participantes

en el programa. Además, se mediaba con otros organismos (salud, justicia y educativos) ante casos de absentismo escolar prolongado, violencia y problemas de salud de carácter grave.

- Reuniones de seguimiento, evaluación y planificación con los coordinadores de los centros educativos, a) monitoreo en aulas ordinarias para difundir, promover el compromiso y realizar el seguimiento con los docentes, b) participación en actividades de ocio/culturales organizadas por los centros, c) entrevistas a familias, menores y docentes para analizar la implementación del programa en los centros.

- Entrevistas y seguimiento de las escalas de competencias a los niños y las niñas participantes. Una vez finalizada la fase de implementación se pasaron las escalas de autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico (Márquez et al., 2019a)

- Entrevistas semiestructuradas a 34 menores sobre sus actividades cotidianas, su implicación en tareas del hogar y/o laborales y su satisfacción con las actividades del programa. Estos menores fueron participantes del programa durante toda la implementación.

- Entrevistas a madres, padres o tutores legales de los niños y las niñas participantes. Las entrevistas recogían información sobre trabajo infantil del menor, datos identificativos, experiencia en el centro escolar y apoyo social en el barrio y sentido de comunidad, características del hogar y un instrumento final de análisis de la redes personales de las madres, padres o tutores legales del menor.

- Recogida de datos de los centros educativos sobre rendimiento académico (calificaciones obtenidas en dos momentos de la implementación).

- Complementariamente, las facilitadoras participaron en actividades culturales y lúdicas de los centros educativos. La implicación entre coordinadoras de los centros y las facilitadoras promovía la difusión de actividades, el compromiso y la cooperación entre el programa, los colegios y las familias de los niños y las niñas.



Figura 8. Actividad en los Espacios Para Crecer en el distrito de Villa el Salvador (Lima, 2015).
Fotografía: Natalia Rodríguez Herrera, voluntaria de la Universidad de Sevilla

El análisis cualitativo estuvo integrado, principalmente, por los diarios de campo. Este instrumento contenía toda la información relativa al trabajo realizado por las facilitadoras en cada centro. Los contenidos de los diarios variaban según el momento de la intervención y se iban ajustando y complementando con las innovaciones y ajustes que se iban incorporando durante la implementación de Edúcame Primero Perú.

Resultados y conclusiones de Edúcame Primero Perú

El trabajo de implementación e investigación realizado en Lima permitió establecer unos resultados de investigación que reflejan: la importancia de tener en cuenta la implementación como proceso central donde trabajar las adaptaciones y los ajustes para mejorar los resultados futuros. En segundo lugar, se reflejan cómo los cambios a corto plazo tienen un impacto en la toma de conciencia de la población objeto de intervención. Por último, se visualiza la necesidad de valorar a todos los agentes que juegan algún papel desatacado en el contexto de intervención, desde los menores, madres y padres, docentes hasta los responsables de las escuelas o líderes de la comunidad (Tabla 3).

Tabla 3. Valoración general de la implementación de Edúcame Primero Perú

La implementación del programa	El impacto del programa	Convergencia y divergencia en la evaluación del programa
<p>La intervención con grupos pequeños aumenta la dosis y la intensidad de la implementación y mejora el compromiso.</p> <p>El programa se institucionaliza en el centro y se transforma en un recurso positivo e innovador para familias, menores y docentes.</p>	<p>Toma de conciencia sobre las necesidades.</p> <p>Cambios a corto plazo: los menores comienzan a plantearse la necesidad de competencias educativas y habilidades para su futuro y las familias identifican actitudes positivas durante la implementación.</p>	<p>El menor tiene un papel mediador entre la familia y la escuela y se convierte en el promotor del cambio en las concepciones sobre el trabajo infantil.</p> <p>Los docentes provienen de contextos sociales más favorecidos y dan importancia a la educación.</p> <p>Las familias viven en contextos de pobreza y priorizan las competencias para desenvolverse.</p>

5.5. Edúcame Primero Honduras

La identificación de la problemática del trabajo infantil y su influencia en el bienestar psicológico y social de los menores ha permitido desarrollar esta investigación. En la implementación de programas psicoeducativos, dirigidos a prevenir o reducir la implicación de los menores en el trabajo, ha sido esencial contar con: profesionales de la psicología y de la educación, expertos en cooperación, voluntariado internacional, docentes y familias locales y menores en riesgo o en situación de trabajo infantil. En esta última implementación en Honduras, se añade a estos colectivos un grupo de estudiantes en prácticas, locales, conocedores de la situación social del contexto y con herramientas complementarias que enriquecen y suman en el proceso de diseño, implementación y evaluación de los resultados (Figura 9)

La aplicación en Honduras tiene, por lo tanto, tres componentes novedosos, respecto a experiencias previas, relevantes para la investigación y para el periodo de intervención: 1. la intervención a nivel socioemocional con los menores, 2. la coordinación periódica con el equipo de 13 miembros de trabajo y 3. Investigación en contextos costeros de Honduras, donde la presencia de trabajo infantil es muy alta y, estas actividades, están relacionadas con las actividades pesqueras.



Figura 9. Equipo de trabajo en la implementación de Edúcame Primero Honduras.

5.5.1. EL APRENDIZAJE SOCIO EMOCIONAL

Entre las consecuencias principales que tiene el trabajo infantil en el colectivo de menores, además de su impacto en la disminución del rendimiento académico (Holgado et al. 2014), está su repercusión en el estado emocional y en el aprendizaje de las habilidades sociales. En experiencias anteriores se había seguido el guión basado en desarrollar Los Espacios Para Crecer en cinco módulos, que trabajaban diferentes aspectos de la vida del menor. En estos módulos se trabajaban actividades que permitían la adquisición de competencias favorables para la adaptación al contexto escolar en espacios puente (en el caso de Colombia) y para la prevención de la implicación en actividades laborales (en el caso de Perú). En Honduras se reestructura esta versión clásica de los Espacios Para Crecer para seguir un componente central nuevo: El aprendizaje Socioemocional (Tabla 3).

Los resultados y aprendizajes obtenidos durante la historia de Edúcame Primero ha permitido incluir un elemento central nuevo en el contexto de Tegucigalpa, durante Edúcame Primero Honduras. En escuelas y centros educativos de Norteamérica existe un impulso en lo que se denomina aprendizaje socioemocional o *Socio-Emotional Learning* (SEL). El profesorado

y las personas autoras de esta teoría-práctica defienden que el desarrollo social emocional y afectivo del niño y de la niña se basa en adquirir una serie de conocimientos, habilidades y competencias. En primer lugar, es importante identificarlas y saber expresarlas adecuadamente, en segundo lugar es necesario que niños y niñas sepan aplicarlas en situaciones correctas para el desarrollo de relaciones positivas, asertivas y empáticas con los demás y conseguir objetivos personales y grupales. Para llevar a cabo programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas es importante que cada país, cada programa y cada intervención establezcan unos estándares básicos de aprendizaje (Dusenbury, Zadrazil, Mart y Weissberg, 2011).

Las competencias se desarrollan sobre todo en la etapa primaria y se requiere de la complementariedad de actuaciones desde el hogar y desde la escuela, mediante la práctica de las actividades aprendidas en las sesiones. Estas competencias son adquiridas, principalmente, a través del modelado y la práctica. Específicamente, uno de los instrumentos más utilizados, en los programas SEL, es el uso de marionetas (Figura 11). Los programas basados en el aprendizaje socioemocional se estructuran en torno a cinco competencias básicas: autoconciencia, autogestión emocional, conciencia social, habilidades sociales y toma responsable de decisiones (Figura 10). Cada una de ellas tiene unos objetivos específicos de desarrollo, desde lo individual hasta lo grupal y comunitario. Para ello, en las sesiones de cada módulo, se comienza trabajando competencias básicas como la autoestima, autoconcepto, autoeficacia hasta competencias de cooperación, trabajo en grupo y sentido de comunidad. (CASEL, 2013).

Estos programas, desarrollados en escuelas situadas en contextos con necesidades especiales pero también en escenarios ordinarios, han de ser adaptados para implementarse al colectivo de menores en situación de trabajo infantil. Para ello, se realizó una revisión de las estrategias más efectivas basadas en la evidencia, que usaban estos programas y sus lecciones aprendidas y se seleccionaron aquellas actividades más ajustables a la población objeto de intervención en Honduras. Entre los programas revisados están: Incredible Years, Positive Action, PATHS, Triple P, Programa Emocional de La Caixa, Programa Aprendemos Juntos de BBVA, entre otros.

Tabla 4. Módulos temáticos de los Espacios Para Crecer en Colombia, Perú y Honduras

EDÚCAME PRIMERO COLOMBIA Y PERÚ				
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Yo soy Especial	Mi familia, mi comunidad más cercana.	Cuido mi salud	El ambiente que me rodea	¡Qué orgullo ser peruano/ colombiana!

EDÚCAME PRIMERO HONDURAS. CONTENIDOS DE LOS ESPACIOS PARA CRECER CON EL COMPONENTE DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL							
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Módulo 7	Módulo 8
Yo soy especial.	Yo cuido a mis amigos y amigas.	Yo soy capaz y tengo confianza en mí.	Cooperamos y colaboramos.	Nos disculpamos y tomamos buenas decisiones.	Ayudamos en nuestra escuela y en nuestra comunidad.	¿Qué quiero cambiar en el mundo?	Yo soy de Honduras. Yo soy del mundo.
CONCIENCIA SOCIAL HABILIDADES DE AUTOGESTIÓN HABILIDADES DE RELACIÓN. Competencias interpersonales CONCIENCIA DE SÍ MISMO. Competencias emocionales DECISIONES RESPONSABLES							

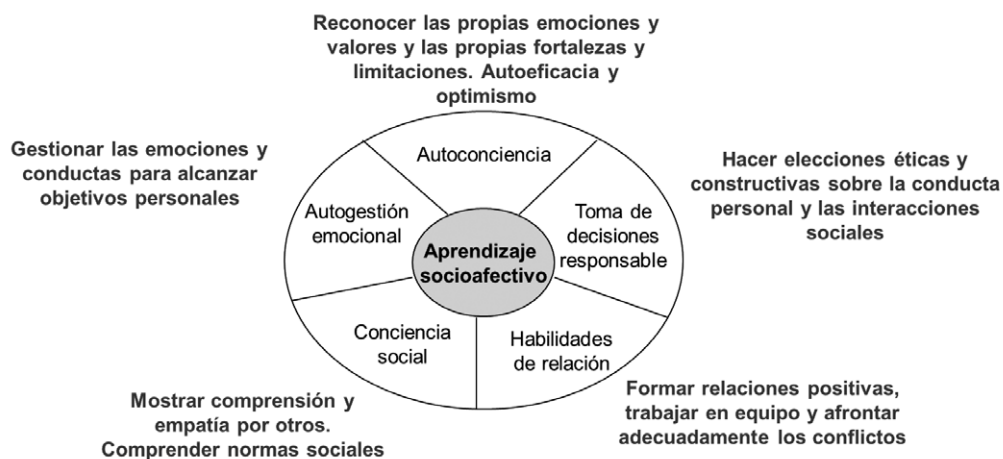


Figura 10. Principales competencias socioemocionales



1. Presentación de las marionetas durante la primera sesión con los menores "Ellas son María y Mario y nos van a ayudar a aprender muchas cosas"
2. Uso de cada marioneta para modelar cada competencia de la mano de las personas facilitadoras.
3. Práctica con la marioneta de diferentes escenas inventadas o preestablecidas que están en conexión directa con la competencia a entrenar.
4. Ensayo y error: el alumnado observador da opiniones acerca de si se está realizando bien la actividad o no.
5. Complementariedad y tareas para casa: ejecución de actividades durante la sesión que completen los aprendizajes con marionetas. Extensión de los aprendizajes y tareas para casa.
6. Ajuste: las personas facilitadoras adaptan la intervención según edad, nivel de atención-concentración del grupo y contenidos de la sesión.

Figura 11. El uso de las marionetas en Edúcame Primero Honduras. Aprendizaje Social y Emocional.

5.5.2. COORDINACIÓN ENTRE EL EQUIPO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH) Y LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La implementación de Edúcame Primero Honduras se desarrolló durante dos meses de manera intensiva. Previamente se había coordinado, planificado y diseñado un plan de trabajo durante un año, aproximadamente, en que el equipo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras conjuntamente con la Universidad de Sevilla y un grupo de 8 estudiantes en prácticas de 800 horas, seleccionados por sus competencias durante la carrera de psicología, se

encargaron de realizar las siguientes actividades: reuniones con los centros educativos, reuniones informativas con las familias, actividades de dinamización con los menores, selección de los menores con mayor dedicación al trabajo infantil, diseño y edición de videos divulgativos sobre las 3 escuelas seleccionadas y su entorno y, por último, preparación de los espacios de acogida para los voluntarios de la Universidad de Sevilla y la persona miembro del equipo del programa que coordinaría la implementación durante los dos meses de intervención.

Los niños y las niñas seleccionados estaban en un rango de edad de 8 a 12 años, estaban dedicados al trabajo en el mercado (para dos de las escuelas) y al trabajo en el crematorio (para una de las escuelas). Además, se incluyeron niños y niñas que realizaban actividades domésticas continuadas, que suponían un tiempo extenso en su jornada. Por último, estos menores combinaban el trabajo con la escuela.

Los centros educativos seleccionaron fueron 3: dos escuelas públicas situadas dentro del mercado zonal belén, ubicado en Comayagüela y una última escuela privada situada en la zona baja del crematorio municipal de la ciudad de Tegucigalpa. Los menores de las escuelas del mercado suelen acompañar a sus familiares en el negocio ubicado en el mercado desde horas tempranas antes de entrar en las clases y permanecen en el negocio hasta la noche cuando se desplazan hasta su residencia. Por otro lado, los menores que acuden a la escuela del crematorio, suelen acompañar a sus familiares a las labores de reciclaje de basura. En este contexto hay varios agravantes a tener en cuenta: la existencia de pandillas que manejan los espacios de reciclaje y el nivel de dedicación físico y mental al trabajo de los menores, que está en el límite entre trabajo y explotación infantil.

La actividad de coordinación del equipo reflejó un componente innovador y sumativo, frente a experiencias previas. Las actividades de coordinación consistían en reuniones diarias, tras las aplicación de los talleres, en un aula de la universidad habilitada para el equipo de 13 miembros de Edúcame Primero Honduras. Además, se realizaban reuniones de coordinación general, durante los viernes, de 6 a 7 horas de duración. En estos espacios se planificaba, actualizaba información, se practicaban las sesiones, se intercambiaba información sobre casos destacados y se actualizaban la información e la base de datos del programa.



Figura 12. Grupo focal en un centro educativo de San Lorenzo, costa de Honduras. Participación de pescadores y docentes

La implementación se desarrollaba con actividades diarias en los centros con la aplicación de los módulos (tabla 3). El equipo de personas facilitadoras atendió a 170 niños y niñas, sus familias y los docentes de los centros educativos. Se desarrollaron 87 talleres en los 9 Espacios para Crecer de los tres centros educativos. Además, se realizó una evaluación pretest-postest sobre competencias sociales y emocionales de los menores.

Durante todo el proceso de implementación la información era recogida en videos y material divulgativos con el consentimiento de las familias lo que facilito difundir los resultados de la experiencia tanto en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como en la Universidad de Sevilla.

5.5.3. INVESTIGACIÓN SOBRE TRABAJO INFANTIL EN LA COSTA HONDUREÑA

De manera complementaria a la implementación de los Espacios para Crecer en Tegucigalpa, el equipo se desplazó en tres ocasiones a zonas pesqueras del país. La actividad más importante se desarrolló en San Lorenzo Valle, ciudad situada en el Golfo de Fonseca. En esta ciudad se visitó el barrio de San José (El Chaparral) donde se entrevistó a un grupo de familias y líderes comunitarios dedicados a la pesca, el *curileo* (marisqueo en el manglar) y otras actividades relacionadas con los productos de los manglares de San Lorenzo,

donde se encuentra el barrio. Se han llevado a cabo entrevistas y grupos focales (Figura 12) con actores clave de las zonas bajo estudios vinculados a la pesca y la acuicultura, el contexto educativo y los servicios públicos y privados de atención a la infancia. Junto a ello, se han aplicado estrategias de observación participante de las actividades económicas, laborales y sociales de las familias de estos contextos.

El objetivo consistió en el análisis de la relación entre la escolarización, el trabajo infantil y la transmisión del conocimiento ecológico en las zonas costeras de Honduras. Un 70 por ciento de los menores que se dedican a actividades laborales en Honduras, lo hacen en zonas rurales, principalmente en el sector agrícola y pesquero.

Los resultados de estas visitas de investigación permitieron registrar contenidos sobre temáticas relacionadas con la implicación de los menores en el sector, la organización social y comunitaria, el capital social y las redes de apoyo social y comunitarias, las condiciones ecológicas del golfo de Fonseca, la explotación pesquera y piscicultura y el contexto educativo.

6. Conclusiones

de la investigación doctoral en Edúcame Primero Perú y su papel en la continuidad del programa

A continuación se analizan los procesos organizacionales y comunitarios vinculados al proceso de transferencia de un programa de intervención psicoeducativa para la prevención del trabajo infantil que se implementó en un espacio temporal reducido, gracias a la selección de estrategias ajustadas a los contextos de intervención en Colombia, Perú y Honduras. El trabajo en grupos pequeños permitió identificar los primeros cambios y mejoras en la motivación y el compromiso comunitario. La implementación se desarrolló en centros educativos con la existencia de ideas divergentes, de docentes, familias y menores, que se encuentran durante la intervención. Esta confluencia permitió el intercambio de conocimientos en un contexto social de riesgo que requiere la sensibilización y la concienciación acerca de las consecuencias negativas del trabajo infantil para los menores.

En segundo lugar, se ha observado la relación entre los resultados obtenidos y la mejora en la efectividad de los programas de intervención en contextos de riesgo de trabajo infantil. Se define la relevancia del concepto de infancia y las políticas de protección, la importancia de aprovechar los recursos de autogestión comunitarios existentes en las zonas periurbanas de Lima para adoptar los programas y el papel de las intervenciones con grupos determinados para el impacto en la población. El papel de los centros y de los programas como agentes mediadores son elementos claves en la eficacia de las estrategias para la prevención.

Durante este texto se ha descrito las características del programa Edúcame Primero Perú y sus antecedentes directos en Edúcame Primero Colombia y la continuidad que está teniendo en Honduras. Además, se explican otras experiencias previas de Centroamérica y República Dominicana. En

este proceso, de adaptación y ajuste, fueron claves las estrategias implementadas por las facilitadoras y el diagnóstico del contexto, para valorar el impacto en los participantes (Maya-Jariego et al., 2018). Por otro lado, las redes personales de las familias participantes permiten definir el funcionamiento comunitario y coloca a los colegios en el objetivo de las investigaciones donde se potencian los procesos psicosociales que facilitan la prevención del trabajo infantil, a través del compromiso (de los menores, familias y docentes) y de la concienciación sobre las necesidades de mejora de las propias competencias sociales (Holgado et al., 2014; Márquez et al., 2019a, 2019b).

La experiencia de implementación en Perú y Honduras se produce en un espacio temporal reducido donde se aplican las estrategias seleccionadas, efectivas en experiencias anteriores, a un nivel de baja intensidad y en un colectivo muy concreto de menores en contacto, o directamente relacionados, con el trabajo infantil. Estos procedimientos derivados de la implementación permiten identificar cambios a corto plazo que son fundamentales a la hora de establecer metas de sostenibilidad de las estrategias, de planificación de programas a largo plazo y de concienciación a la población objeto de intervención. La observación participante permite identificar los pequeños avances que se van desarrollando en los menores, en la comunidad y en las capacidades organizativas de los colegios para lograr el éxito.

En la literatura de la implementación de programas se observa que intervenciones longitudinales a gran escala permiten observar un impacto significativo en indicadores como el rendimiento académico, la mejora del clima escolar, la mejora de las competencias sociales, el incremento de la autoestima y el fortalecimiento del autoconcepto (Durlak et al., 2011; Guo, Wu, Smokowski, Bacallao, Evans & Cotter, 2015; Oesterle et al., 2015) pero, específicamente, cuando los programas, como Edúcame Primero Perú, trabajan a menor escala aparecen otros componentes que no habían cobrado protagonismo en espacios de intervención dirigidos al impacto positivo en los participantes:

En primer lugar, se encuentra que centrarse en menos participantes aumenta la motivación por implicarse en las actividades, la participación en las sesiones y el compromiso comunitario. Además, ese ajuste de la dosis e intensidad de la intervención permite reconocer características de los participantes como la toma de conciencia sobre sus propias competencias sociales y académicas debido a la identificación de conceptos que, antes de la implementación, no conocían

y que comienzan a priorizar como relevantes para el desarrollo con sus familias, iguales y profesores y para la mejora de sus propias competencias para lograr el éxito en su futuro personal, que durante la implementación, comienzan a plantearse.

En segundo lugar, la ventaja de implementar una intervención dentro de un centro educativo que, además, es un centro de referencia comunitario, permite confrontar diferentes visiones de las partes interesadas que rodean al programa (Sarmiento-Henrique, Lucas-Molina, Quintanilla-Cobián y Giménez-Dasí, 2017). Por un lado los docentes y tutores académicos de los menores que conviven diariamente en las aulas con los niños y niñas, tienen contactos con las familias a través de tutorías y de actividades escolares de ocio y culturales. Estos docentes, tienen una doble función, además de influir en las competencias académicas de los menores con su formación, normalmente consensuada en entornos más desarrollados, tienen la sensibilidad de identificar los problemas cotidianos que rodean al menor y aportan al programa una visión estratégica para la evaluación (Márquez et al., 2020).

En tercer lugar, el hecho de vivir en entornos diferenciados al de los menores facilita que los docentes presenten ideas divergentes en algunos aspectos relacionados con el rendimiento académico y converjan más en aspectos relacionados con las habilidades sociales, sobre todo aquellas más observables. Los docentes no conocen el funcionamiento del trabajo infantil y, este desconocimiento, puede influir en las exigencias educativas que realizan, equitativamente, a todos sus alumnos. Además de los docentes, la presencia de coordinadoras de centros se establece como figura mediadora que facilita recursos al programa y difunde las actividades entre el colectivo de padres y madres. Este apoyo mutuo entre las coordinadoras y las facilitadoras es beneficioso a pesar de que sus concepciones sobre las metas del programa sean divergentes. Por un lado las facilitadoras implementan el programa con el objetivo de reducir el trabajo infantil y mejorar las competencias sociales y académicas. Por otro lado las coordinadoras ven en el programa una herramienta de apoyo psicológico gratuita que mejora el clima entre familias, menores y centro educativo.

Para finalizar, los menores y sus familias conviven en un contexto, a veces hostil, que les empuja a actuar de manera similar. Es decir, las carencias económicas empujan a priorizar el trabajo en las familias desde muy jóvenes por no tener acceso a la educación y los menores asumen que trabajar es una estrategia de aprendizaje para sobrevivir en el contexto comunitario donde viven con sus familias. La aplicación de programas en estos entornos permite que, tanto madres y padres como niños y niñas, se conciencien y sensibilicen sobre las consecuencias negativas, a largo plazo, que tiene el trabajo infantil e identifiquen que un futuro alternativo y mejor es posible. Progresivamente, tanto docentes, familias, menores y los recursos humanos de los centros educativos, van incorporando en sus testimonios ideas más cercanas sobre la concepción del trabajo infantil, consensuado por el fomento de la educación sin relevar las circunstancias socioeconómicas de los escenarios donde viven los niños y niñas.

6.1. Valoraciones generales

A continuación, se describe la relación entre los resultados de la intervención en Lima y la relevancia del concepto de infancia, las políticas de protección y la importancia de aprovechar los recursos de autogestión comunitarios para la intervención con programas de prevención del trabajo infantil.

En primer lugar, Villa el Salvador y Jicamarca son dos contextos donde la educación compite con la idea de trabajo como elemento formativo y donde hay grupos de menores que se organizan para reivindicar su derecho a trabajar. Edúcame Primero Perú funciona como un sistema de prevención para los menores y de sensibilización para los padres. Por un lado, las facilitadoras del programa trabajan con menores que están en contacto con actividades económicas que no alcanzan el número de horas ni el peligro para considerarse trabajo infantil. Sin embargo, esta ocupación supone un riesgo a largo plazo en materia de absentismo y abandono escolar temprano. Por otro lado, el contacto de las familias con el programa permite que se sensibilicen sobre la importancia de la educación y facilita que valoren su papel en la etapa formativa de sus hijos e hijas (Valdés y Urías, 2011).

Los resultados del programa permiten identificar que las pequeñas intervenciones para fomentar autoestima, la autoeficacia y las habilidades

sociales repercuten en la toma de conciencia de los menores sobre sus propias competencias. Si los menores identifican actividades beneficiosas y perjudiciales para su bienestar, serán capaces de tomar decisiones para su futuro y comunicar estas decisiones a sus familias. Este flujo de comunicación entre el programa, el niño y la familia, es el primer paso para el cambio en las concepciones sobre educación y trabajo en el contexto de intervención del programa.

Las concepciones acerca del trabajo infantil de las familias, en particular, y del contexto internacional, en general, se interrelacionan con la definición de infancia. El concepto de Infancia y la definición de trabajo son dos elementos claves que van ligados a factores temporales y evolutivos. En primer lugar, la infancia no siempre ha sido considerada un grupo diferente al de los adultos. La concepción de la infancia como personas vulnerables, que requieren de un cuidado, una atención específica, protección frente adversidades y tiempo para desarrollarse como adultos, es una conquista que va ligada, históricamente, al concepto de trabajo infantil (Stagno, 2011). La definición de trabajo como actividad para adultos se ha transformado desde la permisividad plena hasta la penalización mediante políticas internacionales y locales que frenan la normalización del trabajo. Estas políticas, a su vez, han evolucionado desde la concentración en eliminar las peores formas de trabajo infantil, recogidas en el Convenio 182, hasta el objetivo de eliminar definitivamente todo tipo de trabajo infantil que afecte al bienestar del menor (OIT, 2018a).

Los programas de intervención frente al trabajo infantil también han formado parte de un proceso evolutivo. En las primeras etapas de la cooperación al desarrollo, los programas consistían en intervenciones asistencialistas que dotaban, a los menores que vivían y trabajaban en la calle o que trabajaban en contextos pobres, de recursos materiales como libros, ropa y alimentación. El trabajo en la calle de los niños de Lima, habitualmente relacionado con la mendicidad, venta ambulante o actividades artísticas, era interpretado como una consecuencia de los desplazamientos, la pobreza y la violencia del país. Actualmente, a pesar de la alta presencia de trabajo infantil, el asistencialismo ha dado paso a la denuncia pública, a la identificación de menores en riesgo y a la intervención y seguimiento específico, para la retirada progresiva de los menores del trabajo. Esto permite la incorporación de los menores a programas que facilitan la continuidad de la educación, la orientación a familias y el apoyo psicológico, desde organismos nacionales (ministerios), locales (Ongs) e internacionales, como es el caso de UNICEF.

Las capacidades de autogestión de las comunidades facilitan el éxito de los programas de prevención. La implementación de nuevas estrategias en contextos en construcción, como Jicamarca, o en contextos con alta historia de autoorganización, como Villa El Salvador, tiene grandes ventajas para que la comunidad adopte estas estrategias y se institucionalicen. En las zonas periurbanas de Lima, las familias viven alrededor del centro educativo, han construido sus casas y los colegios de la zona, los mercados y las calles. Se han movilizado para cubrir las necesidades de agua, saneamiento y seguridad y, lo más importante, han abandonado su contexto y su cultura de origen para buscar el bienestar económico y proveer de calidad educativa a sus hijos (Sierra y Ortiz, 2012). En este contexto, las familias se movilizan y crean redes personales para construir una comunidad que les permita cierto nivel de bienestar. Edúcame Primero Perú se transforma en un recurso novedoso, valioso y gratuito en el que las familias se implican en una actividad que les ofrece atención y orientación sobre temas psicológicos y sociales que contrasta con el barrio donde el acceso a los recursos depende del trabajo directo para conseguirlos.

La movilización comunitaria y la autogestión de recursos permiten que, en los asentamientos periurbanos de Lima, se cree una identidad colectiva. Las familias que llegan a Lima desde otras regiones se tienden a desvincular de su cultura originaria, en muchas ocasiones relacionadas con la lengua, las costumbres y el tipo de actividades económicas. La implicación en la nueva comunidad unido a la identidad nacional generalizada en el país se convierten en estrategias de resiliencia para afrontar las situación de desarraigo de sus pueblos y las dificultades económicas con las que conviven en los asentamientos (Liebenberg y Moore, 2018).

Para las familias, que mejoran y construyen estos asentamientos, los colegios son espacios seguros y son sede de los cambios comunitarios. Los centros educativos de la comunidad se convierten en el escenario idóneo para las intervenciones dirigidas a reducir el trabajo infantil. Para que un programa funcione se necesita una planificación integrada para revertir la situación de riesgo económico y social, que promueva alternativas educativas estables a los menores. El proceso puede partir desde acciones a corto plazo de carácter compensatorio, seguido por acciones a medio plazo que actúen sobre causas más directas del problema (Brascesco & Mendoza, 2011).

Es necesario definir lo que es y no es trabajo infantil, especialmente en los contextos comunitarios de riesgo, como son los asentamientos humanos de Lima. Según la Organización Internacional del Trabajo (2002), no se consideran trabajo infantil las actividades que no afectan a la salud, al desarrollo personal o a la escolarización de los menores. Sin embargo, estos menores dedicados a trabajos ligeros durante pocas horas a la semana o en actividades puntuales durante el año, se benefician, en mayor medida, de las intervenciones intensivas y con alta especificidad de contenidos. Con las pequeñas intervenciones se consigue conectar las concepciones de los docentes y las concepciones de la comunidad. Los colegios, situados en zonas de riesgo psicosocial, cuentan con docentes de un nivel, educativo y económico, superior a la media del contexto donde trabajan. Este alejamiento familia-escuela requiere de un agente externo que por un lado analice la preparación y la capacidad de mejora de la escuela (Oterkill & Ertsvag, 2013).

Edúcame Primero Perú se convierte en un elemento mediador entre la comunidad de un contexto en riesgo de trabajo infantil y los centros educativos. Por un lado, las facilitadoras del programa actúan como mediadoras ante conflictos en la escuela, colaboran en los procesos de cambio mediante la dinamización, la orientación y la reflexión, potencian la vinculación entre los agentes internos y externos a la comunidad, mejoran la participación, el compromiso comunitario y crean espacios de colaboración mutua entre docentes, participantes, familias, coordinadores de centros y líderes comunitarios (Crespo, 2003). En segundo lugar el alumnado participante se convierte en mediadores entre la familia, la escuela y el programa. Ellos informan sobre los aprendizajes en las sesiones del programa y practican las habilidades desarrolladas relacionadas con las habilidades sociales, la autoestima y la autoeficacia. Por último los docentes y las familias interactúan con el resto de agentes de manera multidireccional (Márquez et al., 2020). Además de enseñar competencias académicas y administrar el centro, los responsables y docentes se alían con las facilitadoras de los programas, cuyo objetivos son prevenir riesgos y/o promover competencias positivas en los menores, para crear una planificación educativa integral (Adelman & Taylor, 2018).

Los colegios superan barreras constantes para mejorar su funcionamiento y requieren que los agentes implicados en la enseñanza (docentes, coordinadores y facilitadores de los programas de intervención) personalicen la enseñanza, motiven a alumnos, creen infraestructuras de apoyo mutuo y renueven compromisos con los menores y las familias para reenganchar a los



Figura 13. La escuela como lugar de referencia, centro social y espacio seguro

menores en la educación. La conexión familia-escuela promoverá la creación de una infraestructura que provea de apoyos continuados y sostenibles, mejore el ambiente de aprendizaje y promueva la colaboración (Figura 13). Cuando los menores se sienten escuchados, la comunicación positiva, la autoestima, la autoeficacia, la habilidades sociales y el rendimiento académico se ven favorecidos y, consecuentemente, el bienestar infantil (Adelman y Taylor, 2018).

7. Lecciones aprendidas en Edúcame Primero

La implementación de experiencias para la prevención y reducción del trabajo infantil han tenido un impacto primordial en la preparación comunitaria para el cambio de los contextos donde se ha desarrollado Edúcame Primero. El programa ha llegado a los escenarios, a través de personas investigadoras, facilitadoras y/o voluntarias. Estas personas se han relacionado con los agendas de cambio, ha creado un plan de intervención y evaluación, han identificado necesidades primordiales para ajustar el diseño original del programa y han trabajado para crear compromiso y divulgar las actividades a nivel local e internacional (Holgado et al., 2015; Márquez et al., 2019a).

Esta preparación para el cambio de las comunidades ha permitido, a su vez, crear conciencia, tanto en niños y niñas como en sus familias y docentes, sobre la existencia de algunas competencias relevantes para desenvolverse en sus vida cotidianas, para trabajar en el éxito profesional futuro y para mejorar la comunicación en los hogares (Márquez et al., 2019b). Este aprendizaje sobre concienciación y sensibilización en habilidades y conocimientos, que se pueden adquirir en los programas como Edúcame Primero, puede quedarse en los contextos educativos e incluso en el bagaje formativo de los menores lo que proporciona una satisfacción y apertura ante la llegada de experiencias similares, una identificación de las carencias competenciales y la puesta en marcha de unas estrategias resolutivas pertinentes dentro de los contexto de riesgo social donde conviven. Las escuelas se identifican así como centros comunitarios, de referencia o centros sociales donde, además de la educación reglada, los menores observan cómo se les facilita el acceso a otros recursos sociales, se les asesora para el futuro y se les aporta un espacio abierto donde pueden intercambiar experiencias y aprendizajes provenientes de programas internacionales, como edúcame Primero pero

también locales, como los creados por asociaciones de madres y padres o las escuelas de docentes a las que acuden profesores de fuera de la entidad (Maya-Jariego, Holgado, Márquez y Santolaya Soriano, 2018; Márquez, 2019a)

7.1. El papel de la tesis en la continuidad de la investigación

La investigación doctoral se centró en el contexto peruano pero la experiencia previa de la doctoranda y su grupo de investigación en Colombia y el trabajo posterior en Honduras ha permitido enlazar resultados y promover la continuidad y divulgación de las experiencias, tanto en América como en España. La apertura de Edúcame Primero a otros países ha permitido conocer y trabajar con otras realidades. La transferencia de la experiencia de Colombia a Perú paso de un contexto donde la principal problemática era la historia de violencia por la guerrilla y de los desplazamientos forzados a una nueva realidad peruana donde existen movimiento de menores que reivindican su derecho a trabajar de manera organizada y con difusión y divulgación a nivel internacional (Maya-Jariego, 2018).

Por último, el hecho de que Edúcame Primero se trasladara hasta Centroamérica, de nuevo, donde surgieron las primeras experiencias efectivas que promovieron la creación del programa, como los Espacios Para Crecer, nos acercó a un nuevo presente: la caravana de migrantes centroamericanos a Estados Unidos. Este hecho nos permite observar que la probabilidad de ser una persona joven o adulta migrante se relaciona directamente con el hecho de haber sido un niño o niña trabajadora. La Organización Internacional de Migraciones identifica, en un estudio en el país, que el 68.5% de la población de la muestra realizó algún tipo de trabajo infantil remunerado previo a migrar y para los varones asciende a un 76%, siendo para las niñas 46%. Además, en adolescentes, la probabilidad de migrar para buscar trabajo a América del Norte reflejó 52 puntos porcentuales más cuando la persona tenía experiencia laboral previa en Honduras (OIM, 2019).

Esto refleja la pertinencia y la necesidad de continuar por el camino de la investigación-acción. Por una parte, difundiendo y divulgando los resultados de las experiencias desde España y por otro lado, creando escenarios y asociaciones con la comunidad investigadora y con la cooperación internacional para seguir facilitando el cumplimiento de los derechos de niñas y niños a tener una infancia lo más psicológica y socialmente beneficiosa.

Referencias

- Aarons, G. A., Hurlburt, M., y Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4-23.
- Acevedo, K., Quejada, R., y Yáñez, M. (2011). Determinantes y consecuencias del trabajo infantil: un análisis de la literatura. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 113-124.
- Adelman, H. y Taylor, L. (2018). *Improving School Improvement*. Los Ángeles, CA: University of California. Recuperado de: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/improve.pdf>
- Alcaraz, C., Chiquear, D., y Salcedo, A. (2012). Remittances, schooling, and child labour in Mexico. *Journal of Development Economics*, 97(1), 156-165.
- Al-Gamal, E., Hamdan-Mansour, A. M., Matrouk, R., y Nawaiseh, M. A. (2013). The psychosocial impact of child labour in Jordan: a national study. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1156-1164.
- Amar, J. y Palacio, J. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe colombiana. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496.
- Amargos (2006). *Opciones educativas para la niñez trabajadora*. República Dominicana. Publicación Primero Aprendo/PREAL. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/299407406_Políticas_educativas_para_la_ninez_trabajadora_Hacia_la_erradicacion_del_trabajo_infantil_en_Centroamerica_y_Republica_Dominicana
- Anaya, R.H. y Cueto, R.M. (2018). La Necesidad de Problematizar el Trabajo Infantil Participación y Preparación Comunitaria en Localidad Socialmente Vulnerable de Lima, Perú. *Summa Psicológica*, 15(2), 162-172.

- Avellaneda, P., y Corvalán, A. L. (2011). Aproximación a la movilidad cotidiana en la periferia de dos ciudades latinoamericanas. Los casos de Lima y Santiago de Chile. *Transporte y Territorio*, 4, 47-58.
- Ávila, A. S. (2007). Trabajo infantil e inasistencia escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 68-80.
- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Barrios, E. L. E., Altamar, S. C., Aldana, K. G., y Narváez, V. (2011). El baúl de Phillipe Valls: lúdica y el rol del animador. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 15, 164-175.
- Basu, K., y Van, P. H. (1998). The economics of child labor. *American Economic Review*, 88(3), 412-427.
- Basu, K. (1999). Child labor: cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards. *Journal of Economic literature*, 37(3), 1083-1119.
- Basu, K., y Tzannatos, Z. 2003. The global child labour problem: What do we know and what can we do? *World Bank Economic Review*, 17(2), 147-173.
- Bhalotra, S., y Tzannatos, Z. (2003). *Child Labor: What Have We Learnt?* The World Bank Human Development Network. No. 0317. Social Protection Discussion Paper. September. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/313801468779990389/pdf/278720SP0discussion00317.pdf>
- Bella-Awusah, T., Ani, C., Ajuwon, A., y Omigbodun, O. (2016). Effectiveness of brief school-based, group cognitive behavioural therapy for depressed adolescents in south west Nigeria. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 44-50.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., y Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Brascesco, J., y Mendoza, A. N. (2011). Construyendo territorios sin trabajo infantil. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en lucha por sus Derechos*, 2(4), 30-38.
- Byun, S. Y., Henck, A., y Post, D. (2014). Cross-national variations in student employment and academic performance: The roles of national context and international law. *Comparative Education Review*, 58(4), 621-652.

- Carr, T., y Lord, C. (2016). A pilot study promoting participation of families with limited resources in early autism intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 25, 87-96.
- CARE International (2014). *Primero Aprendo Centroamérica. Modelo de educación Integrada para la Niñez Trabajadora*. Informe elaborado por: Glenda Marcia Reyes Álvarez, Santiago González Picado y Alicia Arteaga. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/CARENIC/modelo-de-educacin-integrado-para-la-niez-trabajadora>
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and elementary school edition*. Obtenido de <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>.
- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S., y Boudreau, J. F. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys. *Journal of School Psychology*, 42(3), 201-220.
- Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S. B., Imm, P., y Sheldon, J. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity for effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 143-157.
- Chapa, M. E., Ramos, I., y Maya-Jariego, I. (2012). "Baúl de Juegos": Una iniciativa lúdica para reducir la incidencia y los efectos del trabajo infantil en menores de Barranquilla (Colombia). En I. Maya-Jariego, y J. E. Palacio (Eds), *Edúcame Primero Colombia. Un espacio de colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Universidad del Norte*. Sevilla: Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), 451-480.
- Cervini, R. A. (2015). Trabajo infantil y logro escolar en América Latina-los datos del SERCE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 130-146.
- Coral, I. (1994). *Desplazamiento por violencia política en el Perú, 1980-1992*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP)/CEPRODEP, 1994. Documento de Trabajo, 58. Serie Documentos de Política, 6.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Niños del Milenio. Grupo de Análisis para el

Desarrollo. Recuperado de: <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/06/Estudio-longitudinal-para-web2.pdf>

- Cuassiánovich, A (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujetos de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussianovich, A. (1999). *Protagonismo, Participación y Ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, serie estudios básicos de Derechos Humanos, 9, 218-270.
- Crespo, M. J. P. (2003). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 8, 91-100.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Serie de Informes Defensoriales – Informe No. 152. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/854>
- De Andraca, A.M., Bellei, C., Calderón, A.L., Barillas, A., Fabián, E., Elvir, A.P., y Amargós, O. (2007). *Políticas educativas para la niñez trabajadora: Hacia la erradicación del trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/299407406>
- Del Río, M. F., y Cumsille, P. (2008). ¿Necesidad económica o preferencias culturales? La justificación parental del trabajo infantil en Chile. *Psykhé*, 17(2), 41-52.
- DevTech y ENTRENA (2007). *Juntos los logramos. Memoria de una experiencia de una experiencia educativa: Espacios Para Crecer*. Con la colaboración de Secretaría de Estado de Educación (SEE), Secretaría de Estado de Trabajo (SET), OIT-IPEC, Universidad Católica Nordestana (UCNE), Acción para la Educación Básica (EDUCA), Niños con una Esperanza, Fudazúcar, MyM con Don Bosco, Aide et Action, IDDI y MAIS. Texto y Edición: Altagracia Díaz de Jesús. Recuperado de: <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Memorias-EPC-INV04.pdf>
- DevTech, Acción para la Educación Básica e Instituto Tecnológico de Santo Domingo (2011). *Evaluación Final Independiente del Proyecto Educando para Combatir la Explotación Laboral Infantil en la República Dominicana*. Acuerdo de Cooperación No.: IL-16573-07-75 Recuperado de: https://www.dol.gov/ilab/projects/summaries/DR_CECL_feval_Spanish.pdf

- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Hunter, L., Leaf, P., Greenberg, M.T., y Jalongo, N.S., (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1, 6-28.
- Donnermeyer, J.F., Plested, B.A., Edwards, R.W., Oetting, G y Littlethunder, L (1997). Community readiness and prevention programs, *Journal of the Community Development Society*, 28(1), 65-83.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., y Falco, M. (2004). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*, 20(3), 308-313.
- Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning. CASEL, Chicago.
- Edmonds, E. V., y Pavcnik, N. (2005). Child labor in the global economy. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 199-220.
- Edwards, R. W., Jumper-Thurman, P., Plested, B. A., Oetting, E. R., y Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291-307.
- Emerson, P. M. y Souza, A. P. (2008). Birth order, child labor, and school attendance in Brazil. *World Development*, 36(9), 1647-1664.
- Emerson, P. M., & Souza, A. P. (2011). Is child labor harmful? The impact of working earlier in life on adult earnings. *Economic Development and Cultural Change*, 59(2), 345-385.
- Fawcett, S. B., Boothroyd, R., Schultz, J. A., Francisco, V. T., Carson, V., y Bremby, R. (2003). Building capacity for participatory evaluation within community initiatives. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 26(2), 21-36.

- Fekadu, D., Alem, A., y Hägglöf, B. (2006). The prevalence of mental health problems in Ethiopian child laborers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(9), 954-959.
- Fekadu, D., Hägglöf, B., y Alem, A. (2010). Review of child labor with emphasis on mental health. *Current Psychiatry Reviews*, 6(3), 176-183.
- Ferrer, A. T. (2010). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. *Historia de la Educación*, 6, 43-60.
- Flaspohler, P. D., Meehan, C., Maras, M. A., y Keller, K. E. (2012). Ready, willing, and able: Developing a support system to promote implementation of school-based prevention programs. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 428- 444.
- Francavilla, F., Giannelli, G. C., y Grilli, L. (2013). Mothers' employment and their children's schooling: A joint multilevel analysis for India. *World Development*, 41, 183-195.
- García, P. y Borja, C. B. (2017). *Guía de los ODS para las organizaciones del Tercer Sector*. Edición: Fundación Vicente Ferrer- Carla Fibla García-Sala. Recuperado de: http://fundacionvicenteferrerodsmadrid.org/wp-content/uploads/2017/10/GuiaODS_organizaciones3Sector_-F.VicenteFerrer.pdf
- Goodman, R. M., Speers, M. A., McLeroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E., ... Wallerstein, N. (1998). Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement. *Health Education y Behavior*, 25(3), 258-278.
- Guo, S., Wu, Q., Smokowski, P. R., Bacallao, M., Evans, C. B., y Cotter, K. L. (2015). A longitudinal evaluation of the positive action program in a low-income, racially diverse, rural county: Effects on self-esteem, school hassles, aggression, and internalizing symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 44(12), 2337-2358.
- Gutman, L. M., Joshi, H., Parsonage, M., y Schoon, I. (2018). Trends in parent and teacher-rated mental health problems among 10 and 11 year olds in Great Britain: 1999-2012. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(1), 26-33.
- Hamenoo, E. S., Dwomoh, E. A., y Dako-Gyeke, M. (2018). Child labour in Ghana: Implications for children's education and health. *Children and Youth Services Review*, 93, 248-254.
- Heady, C. (2003). The effect of child labor on learning achievement. *World Development*, 31(2), 385-398.

- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López-Verdugo, I., Lorence, B., y Sánchez, J. (2016). "Family Education and Support" program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 79-85.
- Holgado, D., y Maya- Jariego, I. (2012). Preparación comunitaria y contextos de intervención: el caso de los trabajadores sociales de atención primaria en Andalucía (España). *Anales de psicología*, 28(1), 150-160.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespalacios, O., Romero-Mendoza, V., y Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program "Educame Primero Colombia". *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., y Palacio, J. E. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los "Espacios para Crecer": evaluación formativa del programa con menores trabajadores "Educame Primero Colombia". *Universitas Psychologica*, 13(4), 15-33.
- Holgado, D. H., Santolaya, F. J., Maya-Jariego, I., Cueto, R. M., y Anaya, R. H. (2015). Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú). *Apuntes de Psicología*, 33(3), 103-116.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Palacio, J., y Oviedo-Trespalacios, Ó. (2016). Two profiles of child labor in the Colombian Caribbean coast: Children relocated to suburban areas compared to the key role of social and labor characteristics of mothers in urban settings. In G. Tonon (ed.), *Indicators of quality of life in Latin America* (pp. 251-273). Springer, Cham.
- Ibáñez, A. M., y Velásquez, A. (2008). El impacto del desplazamiento forzoso en Colombia: condiciones socioeconómicas de la población desplazada, vinculación a los mercados laborales y políticas públicas. *Cepal*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6151-impacto-desplazamiento-forzoso-colombia-condiciones-socioeconomicas-la-poblacion>
- INEI (2016). Alrededor de 2 millones de niñas, niños y adolescentes trabajan en el país. Nota de Prensa del Instituto Nacional de Estadística e Informática. N° 205 - 02 Noviembre 2016. Recuperado de: <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n205-2016-inei.pdf>
- IFEJANT (2018). *Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe*. Lima: Recuperado de: <https://www.ifejant.org.pe/2018/12/10/movimiento-nacional-de-colaboradores-de-nnats-base-lima/>

- IPEC- OIT (2015). *Servicio de los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo*. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Recuperado de: http://white.lim.ilo.org/ipecc/documents/youth_orientated_conventions_es.pdf
- Kohen, J. (2004). La problemática del trabajo infantil y docente en el contexto de las nuevas vulnerabilidades. Del impacto negativo en la salud a la búsqueda de procesos saludables. *Talleres Gráficos de Pulsar Impresos*, 179.
- LeBlanc, L., y Robert, M. (2012). La innovación psicosocial: planificar su implementación y difusión para prevenir la delincuencia juvenil. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1125-1134.
- Lee, C., y Orazem, P. F. (2010). Lifetime health consequences of child labor in Brazil. In K. Q. Randall, E. V. Edmonds, y K. Tatsiramos (eds.), *Child labor and the transition between school and work (Research in Labor Economics, Volume 31)* (pp. 99-133). Wagon Ln, Bingley: Emerald Group Publishing.
- Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología/The Movements of Working Children. A Sociological Approach. *Política y Sociedad*, 43(1), 105-124.
- Liebel, M. (2012). Do children have a right to work? Working children's movements in the struggle for social justice. En K. Hanson, y O. Nieuwenhuys, *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights Social Justice Translations* (pp. 225-249) Cambridge: Cambridge University Press.
- Liebel, M., y Invernizzi, A. (2018) Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo. Una lección sobre el silencio forzado. MILLCAYAC. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(8) 89-112.
- Lieten, G. K., y Strehl, T. (2014). *Child street life: an inside view of hazards and expectations of street children in Peru*. Amsterdam, The Netherlands: Springer. Briefs in Quality of Life Research 15. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11722-5>
- Liebenberg, L., y Moore, J. C. (2018). A Social Ecological Measure of Resilience for Adults: The RRC-ARM. *Social Indicators Research*, 136(1), 1-19.
- Maldonado, M. (2014). *Prevención y eliminación del trabajo infantil en la caficultura guatemalteca*. Resumen Ejecutivo de abril. Fundación de la caficultura para el desarrollo rural (Funcafé). Recuperado de: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/Guatemala20140423-2.pdf>

- Maridueña, A. G. (2018, 15 de marzo). Evolución e impacto del PIB y el IDH en un mundo desigual. *Revista Vinculando*. Recuperado de: <http://vinculando.org/sociedadcivil/evolucion-e-impacto-pib-idh-mundo-desigual.html>
- Márquez, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2019a). Innovation, Dosage and Responsiveness in the Implementation of the Program “Educame Primero Perú” for Reducing Child Labour. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 617-636. DOI: 10.1007/s11482-018-9608-1
- Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2019b) Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico: impacto de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. *Universitas Psychologica*.
- Márquez-López, E., Holgado, D., y Maya-Jariego, I. (2020) Convergencia en la evaluación socio-académica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. *Psicología Educativa*
- Martin, M. (2013). Child labour: parameters, developmental implications, causes and consequences. *Contemporary Social Science*, 8(2), 156-165.
- Maya-Jariego, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22(2), 187-211.
- Maya-Jariego, I. (2014). Elementos centrales en la reducción del trabajo infantil: acceso a una educación universal de calidad, transferencia condicionada de efectivos y coaliciones de agentes sociales. *Jornada por la erradicación del trabajo infantil. Por una justicia social para una globalización equitativa*. Organización Internacional del Trabajo (OIT), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y Universidad de Sevilla. 17 de marzo de 2014.
- Maya-Jariego, I., y Palacio, J. E. (2014). La red de facilitadores de los “Espacios para Crecer” en Barranquilla (Colombia). Estrategias de continuidad, ajuste comunitario y mejora de la implementación en los programas de prevención del trabajo infantil. *Journal de Ciencias Sociales*, 1(2), 1-10.
- Maya-Jariego, I., y Holgado, D. (2014). From Barranquilla to Lima in reducing child labor: Lessons in community action. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 5(2), 1-6.
- Maya-Jariego, I. (2017). “But we want to work”: The movement of child workers in Perú and the actions for reducing child labor. *American Journal of Community Psychology*, 60(3-4), 430-438.

- Maya-Jariego, I., Aceituno, I., Santolaya, F. J., y Holgado, D. (2015). Diagnóstico de la preparación comunitaria para la reducción del trabajo infantil en dos comunidades de Lima (Perú). En J. Fialho, C. A. da Silva, y J. Saragoça, *Diagnóstico social. Teoría, metodología e casos prácticos* (pp. 200-229). Lisboa: Edições Silabo.
- Maya-Jariego, I., Holgado, D., Márquez, E., y Santolaya, F. J. (2018). The Community Role of Schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): Crosscutting Behavior Settings in Personal Networks. *Psychosocial Intervention, 27*(1), 1-11.
- Méndez, R. (2016). Innovación y redes de cooperación para el desarrollo local. *Interações, Revista Internacional de Desenvolvimento Local, 2*(3), 37-44.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., y Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: a synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology, 50*(3-4), 462-480
- Ministerio de asuntos exteriores y cooperación (2018). *V Plan Director de la Cooperación Española*. Aprobado por Consejo de Ministros el 23 de marzo de 2018. Recuperado de: <http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Planificaci%C3%B3n/PD%202018-2021.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección social de Colombia(2009). *Reporte de resultados del Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Protección Social*. El trabajo infantil en Colombia. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/estadisticas/Estadsticas/Bolet%C3%ADn%20trabajo%20Infantil%20-Mayo%202011.pdf>
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo del Perú (2012) *Estrategia nacional para la prevención y erradicación del trabajo infantil 2012-2021*. Lima. Recuperado de: <http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/estrategia20122021.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2013). YACHAY. Por los derechos de las niñas, niños y adolescentes en situación de calle. *Cuadernos sobre Poblaciones Vulnerables* No. 4. Año 1- 2013. Perú Progreso Para Todos.
- Morduchowicz, A., Aylwin, M., y Wolff, L. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Institucional y de Gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana*. Documentos No. 42. Chile: PREAL. CINDE. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?cluster=8143051697180595545&hl=es&as_sdt=0,5&scioldt=0,5

- Myers, W. y Borden, J. (1998). *Child labour: promoting the best interests of working children*. London: Save the Children Alliance. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430712.pdf>
- Oesterle, S., Hawkins, J. D., Kuklinski, M. R., Fagan, A. A., Fleming, C., Rhew, I. C., ... Catalano, R. F. (2015). Effects of Communities That Care on males' and females' drug use and delinquency 9 years after baseline in a community-randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 56, (3-4), 217-228
- Organización Internacional para las Migraciones (2019). *Migración y Trabajo Infantil Honduras 2019*. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://mic.iom.int/webntmi/honduras>
- OIT (1999). *Trabajo decente. Memoria del Director General a la 87ª reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra. Recuperado de: <https://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- OIT (2002). *Erradicar las peores formas de trabajo infantil Guía para implementar el Convenio núm. 182 de la OIT*. No. 3. Ginebra. Recuperado de : https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_1202/lang-es/index.htm
- OIT (2004). *Trabajo infantil. Un manual para estudiantes*. Recuperado de: <http://www.oit.org/ipecc/facts/lang-es/index.htm>
- OIT (2015a). *Informe mundial de 2015 sobre el trabajo infantil: Allancar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes*. Ginebra: OIT, 2015. Recuperado de: https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_372648/lang-es/index.htm
- OIT (2015b). *Ellos crecen, tú también. Costos y beneficios de erradicar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Lima: OIT, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Recuperado de: http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/ellos_crecen_tu_tambien.pdf
- OIT (2017). *Estimaciones mundiales sobre el trabajo infantil: Resultados y tendencias, 2012-2016*. Resumen ejecutivo, Ginebra. Recuperado de: www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_596481/lang-es/index.htm
- OIT (2018a). *Generación segura y saludable*. 12 de Junio de 2018. *La campaña conjunta para construir una generación segura y saludable a través de la eliminación del trabajo infantil y garantizar la seguridad y la salud en el trabajo para los jóvenes sólo se logrará si todos aportamos nuestra contribu-*

- ción. Recuperado de: <https://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/wdacl/2018/lang-es/index.htm>
- OIT (2018b). *Hacia la eliminación urgente del trabajo infantil peligroso / Oficina Internacional del Trabajo, Servicio de Principios y derechos fundamentales en el trabajo (FUNDAMENTALS)*–Ginebra: BIT, 2018. Recuperado de: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_30317/lang-es/index.htm
- OIT (2019). *Erradicar el trabajo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas en las cadenas mundiales de suministro*. Recuperado de: https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_716932/lang-es/index.htm
- OIT-IPEC (2014). *La acción del IPEC contra el trabajo infantil 2012-2013: Avances y prioridades futuras*. Ginebra: OIT, 2014. Recuperado de: http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/ipec_ir_2014_es_web.pdf
- ONU (1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ONU (2015a). *Objetivos del Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015-spanish.pdf>
- ONU (2015b). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Objetivos de Desarrollo del Milenio)*, pp. 1-40. Recuperado de: <https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1-es.pdf>
- ONU (2018). *Informe de Objetivos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Publicación de las Naciones Unidas emitida por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA). Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., y Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: “The Family Competence Program”. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101.
- Patrinos, H. A., y Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru. An empirical analysis. *Journal of Population Economics*, 10(4), 387-405.
- Pedraza, A. C., y Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 177-216.

- Pellenq, C., Gunn, S., Graves, J., y Vaqas, M. (2014). Mental health of child workers: Results from a case control study of the brick manufacturing industry in four countries. *142th meeting of the American Public Health Association*, Nov 2014, New Orleans, United States.
- Pettigrew, J., Segrott, J., Ray, C. D., y Littlecott, H. (2018). Social Interface Model: Theorizing Ecological Post-Delivery Processes for Intervention Effects. *Prevention Science*, 19(8), 987-996. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-017-0857-2>
- Palinkas, L. A., Arons, G. A., Horwitz, S., Chamberlain, P., Hurlburt, M., y Landsverk, J. (2011). Mixed method designs in implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 44-53.
- Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps y CINDE (2011). *Edúcame Primero Colombia. Una experiencia educativa para la erradicación y prevención del trabajo infantil*. Financiado por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos. Acuerdo cooperativo: IL-I6574-07-75-k. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2126/EducamePrimero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., y Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147.
- Patrinós, H. A., y Psacharopoulos, G. (1997). Family size, schooling and child labor in Peru. An empirical analysis. *Journal of Population Economics*, 10(4), 387-405.
- Paz, J. A., y Piselli, C. (2011). Trabajo infantil y pobreza de los hogares en la Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 42(166), 135-156.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, C. (2012). *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de: <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/283>
- Post, D., y Pong, S. L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1-2), 99-131.
- Post, D. (2011). Trabajo durante la primaria y aprovechamiento escolar en Chile, Colombia, Ecuador y Perú. *Revista Internacional del Trabajo*, 130(3-4), 277-302.

- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment. Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), 377-386.
- Quinby, R. K., Hanson, K., Brooke-Weiss, B., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., y Fagan, A. A. (2008). Installing the Communities That Care prevention system: Implementation progress and fidelity in a randomized controlled trial. *Journal of Community Psychology*, 36(3), 313-332.
- Quiroga, B. M. (2006). *Trabajo infantil en los niños y jóvenes beneficiarios del programa familias en acción: una evaluación de impacto* (tesis de grado). Facultad de Economía de la Universidad de los Andes. URI: <http://hdl.handle.net/11445/1098>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: asocial policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rausky, M. E. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 681-706.
- Ray, R., y Lancaster, G. (2005). Efectos del trabajo infantil en la escolaridad. Estudio plurinacional. *Revista Internacional del Trabajo*, 124(2), 209-232.
- Red Latinoamericana contra el trabajo infantil- Red Lacti (2015). *Informe final de resultados alcanzados en la Mesa de Cooperación Sur-Sur "Socios en Acción". Espacio de movilización de recursos convocado por la Iniciativa Regional América Latina y el Caribe libre de trabajo infantil*. Documento de Trabajo elaborado por la Secretaría Técnica de la Iniciativa Regional San José de Costa Rica, agosto de 2015. Recuperado de: http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/informe_resultados_mesa_css_ESP.pdf
- Red Latinoamericana contra el trabajo infantil (2016). Definición de trabajo infantil según país. *Iniciativa regional América Latina y el Caribe Libre de Trabajo Infantil*. Recuperado de: <http://www.iniciativa2025alc.org/sites/default/files/definicion-de-trabajo-infantil-alc.pdf>
- Rodgers, A., y Dunsmuir, S. (2015). A controlled evaluation of the 'FRIENDS for Life' emotional resiliency programme on overall anxiety levels, anxiety subtype levels and school adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 13-19.
- Romero-Mendoza, V. M. (2015). *Efectos de dos programas basados en la lúdica sobre el desarrollo psicosocial de niños y niñas víctimas de explotación laboral en tres ciudades de la región Caribe colombiana* (tesis doctoral). Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia).

- Rojas, M., Vegas, Z., Briceño, L., y Rodríguez, L. (2010). Child labor and health in a public market, Valencia, Venezuela. *Revista de Salud Pública*, 12(1), 135-143.
- Rojas, V., y Cussianovich, A. (2014). *Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*. MISC. Secretaría Técnica de la Iniciativa Regional San José de Costa Rica, agosto de 2015. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/2476>
- Sanahuja, J. A. (2014). De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015. *Anuario Ceipaz*, 7, 49-84.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Sarmiento-Henrique, R., Lucas-Molina, B., Quintanilla-Cobián, L., y Giménez-Dasí, M. (2017). La evaluación multi-informante de la regulación emocional en edad preescolar: un estudio longitudinal. *Psicología Educativa*, 23(1), 1-7.
- Sibley, M. H., Olson, S., Morley, C., Campey, M., y Pelham Jr, W. E. (2016). A school consultation intervention for adolescents with ADHD: Barriers and implementation strategies. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(4), 183-191.
- Siddiqi, A. F. (2013). Important determinants of child labor: A case study for Lahore. *American Journal of Economics and Sociology*, 72(1), 199-221.
- Sierra, A., & Ortiz, D. (2012). Las periferias, ¿territorios de incertidumbre? El caso de Pachacútec, Lima-Callao, Perú. *Bulletin de l'Institut Français D'études Andines*, 41(3), 523-554.
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En *Finocchio, Silvia y Romero, Nancy, Saberes y prácticas escolares. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Editores-FLACSO*.
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A., y Linkh, D. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27(6), 599-617
- Tassara, C. (2011). Paradigmas, actores y políticas. Breve historia de la cooperación internacional al desarrollo. *Revista UNAULA*, 31, 41-97.
- Torrecilla, F. J. M., y Carrasco, M. R. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar: estudiantes latinoamericanos de educación primaria. *Latin American Research Review*, 49(2), 84-106.
- UNESCO (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT (Educación Para Todos) en el mundo*. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150518>

- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>
- UNICEF (1997). *Estado mundial de la infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc97sp/>
- Valdés Cuervo, Á. A., y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Vega-Luna, E. (2013). La lucha del Estado peruano contra el trabajo infantil y la trata de niños, niñas y adolescentes: avances y desafíos. *Vox Juris*, 25(1), 101-110
- Villatoro, S. (2004). *Programas de reducción de la pobreza en América Latina. Un análisis de cinco experiencias*. Naciones Unidas y CEPAL. Serie 87. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6075/S045357_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., Blachman, M., Dunville, R. y Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 171-181.
- Wanless, S. B., y Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8), 1037-1043.
- Webbink, E., Smits, J., y de Jong, E. (2013). Household and context determinants of child labor in 221 districts of 18 developing countries. *Social Indicators Research*, 110(2), 819-836.
- Webster-Stratton, C., y Reid, M. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5(1), 25-42.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos*, 34(138), 126-147.
- Woodhead, M. (2004). Psychosocial impacts of child work: A framework for research, monitoring and intervention. *The International Journal of Children's Rights*, 12(4), 321-377.

Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 67, 217-225.

Zahner, G. E., y Daskalakis, C. (1998). Modelling sources of informant variance in parent and teacher ratings of child psychopathology. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 7(1), 3-16.

ARTÍCULOS DE LA TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Este manuscrito es una representación escrita de lo que fue mi tesis doctoral titulada: Innovación y dosis en la implementación del programa Edúcame Primero Perú para la reducción del trabajo infantil. Esta tesis fue realizada mediante compendio de publicaciones científicas publicadas en revistas internacionales.

Se pueden descargar los tres artículos de la tesis doctoral aquí:

Márquez, E., Holgado, D., Maya-Jariego, I. (2019). Innovation, dosage and responsiveness in the implementation of the program Edúcame Primero Perú for reducing child labor. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 617-636. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9608-1>. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-018-9608-1>

Márquez, E., Holgado, D., Maya Jariego, I. (2020) La convergencia en la evaluación socioacadémica por parte de docentes y estudiantes durante la implementación de un programa psicoeducativo para la prevención del trabajo infantil. *Revista de Psicología Educativa*. 26(2), 145-154. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2020a3>

Márquez López, E., Holgado Ramos, D., Maya Jariego, I. (2019). Conciencia de las capacidades personales y rendimiento académico en la implementación de un programa psicoeducativo. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.ccpr>. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/27794>

Además, pueden descargarse un artículo, en el que participé, que fue uno de los complementos a la investigación doctoral:

Maya-Jariego, I., Holgado, D., Márquez, E., Santolaya, F. J. (2018). The community role of schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): crosscutting behavior settings in personal networks, *Psychosocial Intervention*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/pi2018a3>. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/articulo20190131205101.pdf>



Esperanza Márquez es miembro del grupo de investigación Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC) de la Universidad de Sevilla y profesora en el Departamento de Psicología. Desde 2010 me se dedica a la coordinación de proyectos y a la investigación en intervención social y comunitaria en contextos de riesgo, específicamente en aquellos escenarios con presencia de trabajo infantil.

En este libro se analiza el funcionamiento de una intervención psicoeducativa y social para la prevención del trabajo infantil. La calidad de vida de niños, niñas y familias se ve influenciada por la participación en entornos sociales comunitarios como son el barrio y las escuelas. Las actuaciones que tienen en cuenta las necesidades de la población y que intervienen directamente en sus contextos cotidianos provocan cambios positivos en variables como el rendimiento académico de los menores, las expectativas de las familias, la autoestima y las habilidades sociales. De manera sistematizada, se promueve priorizar y extender la etapa educativa para lograr futuros profesionales que sean un ejemplo positivo de cambio en las comunidades.

Este libro es además un proyecto personal. Mi experiencia vital me ha llevado a formar parte de un mismo proyecto de intervención, llamado Edúcame Primero, en tres escenarios diferentes: Colombia, Perú y Honduras. Mi desarrollo como psicóloga comunitaria y mi dedicación a las poblaciones en riesgo han trascendido a que, las conclusiones de esta investigación, formen parte de mi historia de vida.

La satisfacción de haber crecido en una familia llena de amor, compromiso, oportunidades y emociones positivas, tan diferente a las que me he encontrado en los países donde he trabajado, me ha impulsado a dar valor a cada paso y a incentivar el trabajo doctoral en el que se basa este texto.

