

Historias que vivimos, historias que aprendimos

*En torno a los programas dirigidos a promover
el desarrollo de la primera infancia*

Robert Zimmermann (editor)



Historias que vivimos, historias que aprendimos

*En torno a los programas dirigidos a promover
el desarrollo de la primera infancia*

Un balance de la Iniciativa sobre Efectividad

Editado con una introducción y materiales adicionales elaborados por
Robert Zimmermann

Basado en investigaciones llevadas a cabo por la Fundación Bernard van Leer

Copyright © 2005 Fundación Bernard van Leer, Países Bajos

La Fundación Bernard van Leer autoriza y promueve la utilización de la presente publicación, siempre que se realice sin fines comerciales y se cite adecuadamente la fuente.

Los materiales que contiene la presente publicación, así como cualquier error que en ella pueda aparecer, son responsabilidad exclusiva del editor. No debe darse por sentado que reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de la Fundación Bernard van Leer, de las personas que efectuaron las investigaciones relativas a los programas involucrados en la Iniciativa sobre Efectividad, de los responsables de dichos programas o de las organizaciones que les brindan apoyo financiero o de otra índole.

Sobre el editor

Robert Zimmermann, editor del presente volumen, colabora activamente desde hace muchos años con numerosas series de publicaciones del Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF en Florencia, Italia. También ha trabajado como redactor y editor para las oficinas de UNICEF en Kazakstán, Kirguistán y Tayikistán, para organizaciones no gubernamentales de Norteamérica especializadas en temáticas relacionadas con la salud y el bienestar de los niños y para el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, el Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo de la Universidad de Naciones Unidas, el Programa Mundial de Alimentos y otros organismos del sistema de las Naciones Unidas.

Referencia bibliográfica para citas:

Zimmermann, Robert (ed.) (2005), *Historias que vivimos, historias que aprendimos*, Fundación Bernard van Leer: La Haya.

ISBN: 90-6195-086-4

*El presente libro está dedicado
con respeto y afecto
a la memoria de*

Glendon P. Nimnicht

Índice

Prólogo	vii
Agradecimientos	xv
Prefacio	xvii
Introducción: La Iniciativa sobre Efectividad	1
1. Por qué vale la pena contar la historia de PROMESA	15
2. Algunas historias que suelen contar los aetas	39
3. Rosas y espinas en la vida de una madre guía	63
4. Entusiasmo en Ahmedabad	87
5. Inmigrantes y anfitriones, ironías y contradicciones	109
6. La enseñanza preescolar laica en las madrasas de Mombasa	133
7. Los instrumentos de la IE a orillas del lago Titicaca	155
8. La historia y el Movimiento de Águeda	179
9. Otra historia: La IE vista por sí misma	199
Epílogo: Otros criterios de efectividad	209
Bibliografía	225

Prólogo

Éste es el primer documento de gran envergadura que se publica acerca del ejercicio que hemos venido en llamar “Iniciativa sobre Efectividad” (IE). El presente prólogo se propone, en su brevedad, contextualizar la IE, despertar el interés del lector y, por encima de todo, invitarlo a dejarse vencer por esta colección de historias y a zambullirse en ellas con entusiasmo.

Soy particularmente consciente de los años que muchas personas han dedicado a esta labor con auténtica entrega y devoción. Sin embargo, al escribir este prólogo, me vuelven a la memoria en primer lugar el afán, la alegría y el coraje con que nuestro grupo de alrededor de cuarenta individuos se embarcó en un viaje sin límites fijados de antemano para echar una mirada franca a las cualidades que hacen funcionar los programas de desarrollo de la primera infancia con una larga duración y que se han ganado una buena reputación.

Tuve la gran fortuna de ser director del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas de la Fundación Bernard van Leer cuando nos lanzamos a esta aventura. Por lo tanto, estuve metido por completo en la IE desde sus comienzos. Desde que dejé la Fundación en diciembre de 1999, he seguido observando sus adelantos desde el margen y he visto cómo la IE se iba transformando, como le sucede a toda empresa compleja. Agradezco haber tenido esta oportunidad, lamentablemente tan poco frecuente, de contemplar los cambios de un proyecto que, a su vez, se ocupaba en parte de las transformaciones que atravesaban otros proyectos con el paso del tiempo.

Reconozco que al hojear el manuscrito del libro por primera vez quedé desconcertado. ¿Nada de esquemas? ¿Ninguna tabla que reflejase las diversas lentes aplicadas o las diferentes “angulaciones”? ¿Ningún cronograma? ¿Qué era lo que se me presentaba a la vista? Esos capítulos que resumían textos más extensos, elaborados por los distintos equipos de la IE, no eran lo que yo me esperaba. Esta colección de “historias” difería mucho de lo que había previsto.

Los informes de los equipos habían sintetizado enormes cantidades de datos recogidos en programas particularmente efectivos de desarrollo de la primera infancia en Colombia, Filipinas, Honduras, India, Israel, Kenia, Perú y Portugal. Las historias que contenía el libro parecían tenerse en pie con suficiente naturalidad y evocaban el lenguaje que uno normalmente asocia con la evaluación y el monitoreo de proyectos que persiguen con éxito el objetivo del desarrollo de la primera infancia, pero... ¿dónde estaba el análisis? ¿Había algún hilo conductor, dentro de la trama general del libro, que mantuviera unida la intrincada red de narraciones? ¿Dónde estaban las lecciones aprendidas como resultado de la destilación de los descubrimientos principales de cada uno de los grupos?

Fue necesario que me recordara a mí mismo que simplemente me habían pedido que escribiera un prólogo y sólo entonces me di cuenta de que había leído el libro con el ojo ávido de un reseñante crítico, tomando nota de todo aquello que me parecía un equívoco, un error, una omisión, una laguna o un punto débil. Era inevitable que, con gran pesadumbre mía, quedara un poco desilusionado. Lamentaba la ausencia de lo que no había encontrado.

Tuve que volver a abrir el libro. Esta vez me sorprendió descubrir que lo leía con interés creciente y, más tarde, con satisfacción, placer y encanto. En particular, noté que seguía pensando con curiosidad y asombro en los niños, en sus padres y en sus cuidadores, y en el modo en que estas historias demostraban cómo estaban entrelazadas las vidas de todos ellos.

En aquel momento comprendí que ésa era, precisamente, una parte significativa de lo que contaban en realidad las historias acerca de la evolución y la historia natural de programas e individuos con una extraordinaria capacidad para adaptarse.

Los orígenes de la IE y sus primeros arquitectos

Al llegar a este punto debo demoler por lo menos uno de los mitos que parecen haber surgido en torno a la IE. Se ha insinuado que fui yo el primero que tuvo la ocurrencia de la IE y que fui responsable de construir su “andamiaje”. No es del todo correcto. Recuerdo por lo menos a tres personas que, mucho antes de que diéramos siquiera con un nombre para la iniciativa, reiteraron firmemente que la Fundación debía embarcarse en un sondeo acerca de la efectividad de los programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia. Esas tres personas fueron Rien van Gendt, en aquella época director ejecutivo de la Fundación, Marjorie Craig Benton, entonces fideicomisaria de la Fundación, y Liesbeth Zwitter, aún hoy asesora del director ejecutivo. Rien fue un gran inspirador; tenía una idea muy clara de lo que consideraba necesario. Me encargó que preparara el diseño y demostró un elevado nivel de confianza (;y osadía?) al dejarme sencillamente proseguir con el proyecto.

Dos cosas eran evidentes. No debíamos tomar el ejercicio como una “evaluación” de las subvenciones de la Fundación o de sus destinatarios y teníamos que plantearlo, ante todo, como una tarea que aportaría beneficios al sector de la primera infancia en general. En particular, resultaba obvio que la IE debería ser coordinada y administrada por un especialista en desarrollo de la primera infancia que gozase de gran estima, que hubiese demostrado pleno dominio del campo tanto en el ámbito académico como en la práctica. Los textos sobre temas relacionados con el desarrollo de la primera infancia escritos por una persona así tenían que ser enérgicos y creativos, pero al mismo tiempo lo suficientemente analíticos como para imponer apreciable respeto en el círculo de los profesionales de la materia: en pocas palabras, tenía que tratarse de un “pez gordo”. Busqué informaciones y conversé con mucha gente, pero había un solo nombre que todos repetían constantemente.

Afortunadamente, Judith Evans decidió aceptar el desafío y se convirtió en la primera coordinadora de la IE. Francamente, pese a que el lapso transcurrido es relativamente breve, ya no recuerdo qué contribución ha sido suya y cuál mía. Formamos un buen equipo. El inmenso bagaje de su experiencia y sus numerosas relaciones, su actitud analítica, su sabiduría, su sentido del humor y su buena voluntad parecían no terminar nunca de ampliarse y hacían de ella una interlocutora formidable.

Juntos, fuimos creando un núcleo central de individuos que aportaron, cada cual a su manera, un tremendo potencial de perspicacia y experiencia al grupo: Subra Anandalakshmy, Caroline Arnold, Kathy Bartlett, Feny de los Ángeles-Bautista, Kirk Felsman, Peter Mwaura, Robert G. Myers, J. Leonardo Yánez y, por supuesto, nuestro magistral facilitador Tom Lent. Este equipo consultivo constituyó el cuerpo inicial de la IE y es a este grupo al que se debe la elaboración de los diversos instrumentos de la IE, del marco analítico y de la arquitectura abierta de la obra. Así pues, la construcción del “andamiaje” fue una empresa colectiva.

Sucesivamente, el grupo se fue modificando. Algunas personas, como yo mismo, abandonamos la IE, y otras muchas se incorporaron más tarde, aportando contribuciones significativas y entusiasmantes. Tal como lo describe elocuentemente Robert Zimmermann, todos y cada uno de los aproximadamente 40 individuos que formaron parte de los “equipos” de los distintos países esculpieron con sus propias manos este proyecto ambicioso, asombroso, complejo y maravilloso.

Contar historias e interpretar narraciones

A decir verdad, han participado tantas personas que, en la historia de la IE, no puede haber un único texto ni una única interpretación de lo ocurrido. En efecto, no existe una versión “acertada” o “errónea”: como en el cuento de los seis indostaníes eruditos pero ciegos que habían tenido, cada uno por separado, la experiencia táctil de un aspecto físico diferente de un elefante (uno de la pata, otro del colmillo y así sucesivamente) y que después, basándose en dicha experiencia, describían el animal a sus compañeros con el resultado de una curiosa incongruencia, todos nosotros hemos tocado diferentes aspectos intelectuales y programáticos de la IE. No debemos seguir el ejemplo de quienes:

*discutían largo y tendido,
a cuál más obstinado y persuadido
de su propio razonamiento
y, aunque parcialmente en lo cierto,
estaban todos equivocados.¹*

En cambio, tendríamos que colocar la experiencia de la IE justo al lado de las experiencias de los ocho programas que se vuelven a mostrar en el presente libro, porque la IE misma, así como dichos programas, ha atravesado una serie de metamorfosis a lo largo de su existencia.

La cuestión fundamental es, naturalmente, si todas estas metamorfosis representan algo más que la simple necesidad de adaptarse para sobrevivir o si existe algún factor intrínseco de ciertos experimentos o tareas que los sitúa en una categoría aparte.

Yo sugeriría que, para ser un buen lector de las historias narradas en este libro, uno debería ser capaz de tratarlas como una especie de “folklore” de la IE. Puesto que ninguna de ellas es una obra teatral contemplada desde el principio hasta el fin por un determinado individuo o grupo, ahora todas sencillamente han pasado a constituir la manera de ver el mundo de un cierto número de especialistas en infancia temprana, y otras partes interesadas activas en dicho ámbito han entrado en el repertorio de “sus historias” y representan un elemento muy significativo de su imaginario. En el caso de estas historias, oponer una versión de los hechos a otra significa no haber comprendido el punto principal.

Intentaré explicarlo. Las historias de este libro, incluida la historia implícita de la propia IE, me retrotrajeron en el tiempo, no sólo a los inicios de la IE y a mi trabajo en la Fundación Bernard van Leer, sino mucho más atrás, a mi primera infancia. Tuve la suerte de crecer en una familia extensa y multicultural, que era una pródiga tertulia permanente

1 Extraído de “Los ciegos y el elefante, una fábula hindú” de John Godfrey Saxe (1816-1887), que es la adaptación en verso de un cuento popular de la India, conocido también en África y China. El texto integral del poema aparece citado en Ilfeld, Ellen M. (2001), “Nuevos mapas de efectividad”, *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 6-15, BvLF: La Haya [en inglés, con la versión original de la poesía, en “Emerging Maps of Effectiveness”, *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 7-16, BvLF: La Haya]. El poema concluye así:

Moraleja:
*“Pienso que, en las disputas teológicas,
muy a menudo los polemistas
despotrican en completa ignorancia
de lo que quieren decir unos y otros
y parlotean sobre un elefante
¡que ninguno de ellos ha visto!”*

de cuentahistorias magistrales. Aprendí muy pronto que los mejores cuentacuentos son prácticamente incapaces de contar el mismo cuento dos veces exactamente de la misma manera. Codo con codo, entretejían una sinfonía única con sus distintas historias y las diferentes tradiciones cuentísticas en las que se basaban. Sí, por supuesto, había comentarios aparte que se repetían y episodios previsible y entrañables, y las historias seguían, al menos en algunas ocasiones, más o menos la misma trayectoria que habían recorrido en versiones precedentes. Sin embargo, la mayoría de las veces cada cuento se encaminaba por diversos senderos y tenía finales variados en sus numerosos avatares. En efecto, dado que el auditorio de las historias estaba compuesto tanto por adultos como por adolescentes, niños y criaturas pequeñas, y a menudo incluía a personas completamente desconocidas, también era manifiesto que los cuentos tenían múltiples significados y que el narrador comunicaba, deliberada y simultáneamente, mensajes diferentes a los distintos oyentes. Eran historias ricas, vivaces y complejas. Nos apaciguaban y nos excitaban, nos confundían y nos esclarecían, nos satisfacían y nos dejaban, naturalmente, pidiendo más.

Experimentar la narración oral de un cuento vibrante y multifacético y verlo luego reducido a la palabra escrita es siempre difícil y, con toda sinceridad, es necesario, como en la presente ocasión, que el lector colabore con el editor y comprenda que estos episodios escuetos, limados hasta la estrechez, constituyen la absoluta esencia de la historia. Le toca a quien lee añadir algo de sí mismo a estas narraciones y reconocer que, apareciendo en su máxima pureza y despojadas, como es inevitable, del contexto en que se insertan, representan un vehículo con excepcional capacidad de adaptación para transmitir “significados” múltiples y, en algunos casos, contradictorios.

Son historias que podrían utilizarse para justificar numerosas afirmaciones diferentes y, como suele suceder, su potencial radica precisamente en que son “símbolos” comprimidos o multifacéticos.² Estas historias “contienen de todo”. Nos presentan el historial de programas duraderos, “exitosos” y mudables, que demuestran la importancia fundamental del liderazgo, la capacitación y el financiamiento. Formulan “verdades” convencionales, como por ejemplo que el éxito de los proyectos depende en definitiva de la calidad de las personas implicadas y de su capacidad para afrontar con imaginación y destreza cualquier problema que pueda surgir. Son, esencialmente, testimonios de la necesidad de un paradigma ideológico y programático que marque la dirección e indique el objetivo primordial.

Cada narración revela a su manera lecciones muy valiosas sobre la conquista de autonomía por parte de la gente común (sobre todo de las mujeres “paraprofesionales”), que ha adquirido el don de desmitificar el conocimiento. En su conjunto, todas ellas hablan en favor de un hecho real: que todo proyecto que consigue desarrollar un núcleo más o menos estable, que cuenta con un centro de interés pertinente y una adecuada ideología, y que logra mantener recursos de diversa índole, puede alcanzar resultados significativos. Ninguna de estas “verdades” o “lecciones” contradice o disminuye la importancia de cualquiera de las demás. Si acaso, por la circunstancia de que de las historias compartidas pueden derivarse lecciones multidimensionales, la fuerza de las ocho historias narradas en el libro no hace más que aumentar.

Tal vez, el aspecto que tiene mayor vigor en estas narraciones y en el libro entero sea que, a pesar de que encierran advertencias contra escollos aparentemente trillados y repiten un

2 Turner, Victor (1974), *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*, Cornell University Press: Ithaca, Nueva York.

saber custodiado con cariño pero de tipo convencional, de verdad se trata de historias de programas que auténticamente existen y que han combatido, a veces han perdido, pero han resistido y han sabido renovarse. Cada uno de los programas se despliega ante nuestros ojos de manera interesante, más aún, fascinante, insinuando por lo tanto que una “historia” difícil y complicada es de por sí indicio de éxito. Puede ser que exista una selección natural de historias (y proyectos) que valga la pena “contar” y de narraciones (y proyectos) que valga la pena “extender”.

El presente libro nos ofrece un conjunto de narraciones acerca de programas exitosos actualmente en marcha en el ámbito de la primera infancia, recalcando así la importancia de las historias sencillas, sin los adornos de la jerga evaluativa, precisamente porque el simple acto de “contar un cuento” es nuestro modo principal de descifrar el sentido del contexto que nos rodea. Las historias nos circundan como el mar, y todos sin excepción somos capaces de dejarnos arrastrar por ellas e interpretarlas. Como lo expresa Geertz de manera sumamente eficaz:

*Aprender a nadar en ese mar, a entender historias, a clasificarlas, a controlar su veracidad, a comprender su juego, y a usarlas para descubrir cómo funcionan las cosas o adónde van a parar es, a fin de cuentas, lo esencial de la escuela y, más allá de la escuela, de toda la “cultura educativa”. El quid del asunto, lo que el alumno aprende cuando el maestro le enseña cualquier materia, es “que los seres humanos descifran el sentido del mundo contando historias acerca de él, utilizando la modalidad narrativa para construir la realidad”. Los cuentos son herramientas, “instrumentos” de la mente para dar con un significado.*³

Este libro me ha hecho recordar la rica trama de los cuentos contados en voz alta. Me ha llevado improvisamente a contemplar el inigualable poder de la narración pura, y ha vuelto a avivar mi interés adormecido por comprender cuáles son el aspecto, la sensación y hasta el olor de un proyecto exitoso. Os invito a zambulliros en estas historias de manera inmediata y voraz, pero también con lentitud, disfrutando del carácter conciso y vivificante de esta forma particular de narración. Es aconsejable ir en busca de lo ordinario, de los “anzuelos” previsibles, familiares y desgastados por el uso, así como de la combinación profunda de los temas, manteniendo por supuesto el ojo atento para no perder de vista, mientras tanto, a los héroes y heroínas de los programas para el desarrollo de la primera infancia. Lo importante es que el libro, a mi juicio, requiere del lector una actitud emprendedora y un espíritu de iniciativa fuera de lo común.

Por supuesto, hay mucho que se podría revelar y extraer todavía de esa mina de oro que es la IE. Dado que ha sido un proceso tan profundo de aprendizaje acerca de cómo los proyectos se transforman, cambian de énfasis y se desarrollan con el paso del tiempo, la tarea misma brinda una oportunidad excepcional de observar lo que puede haber sido una experiencia por momentos frustrante, aunque provechosa. No obstante, incluso con todos estos peros, el impacto de la IE en los participantes parece haber sido considerable. Quizás un día, a pesar de todo lo dicho, volveremos a mirar por un instante los gráficos, las comparaciones, las “lecciones aprendidas” y la yuxtaposición de los diferentes enfoques. Quién sabe cuántas cosas más podremos descubrir entonces.

³ Geertz, Clifford (2000), *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, Princeton University Press: Princeton, Nueva Jersey, pág. 193.

Me permito concluir deseándoos a todos una buena lectura y que halléis en estas historias todo lo que ya sabíais que formaba parte esencial de la programación efectiva y, lo que quizás sea más seductor, que encontréis muchas sorpresas y carices inesperados. En fin, si se me consiente reformular la expresión de otro Robert Zimmerman (más conocido como Bob Dylan): “Os dejaré contar mi historia si yo puedo contar la vuestra...”⁴

Gerry Salole
*Representante de la
Oficina para el África Meridional
Fundación Ford*

4 Paráfrasis de la canción de Bob Dylan “Talkin’ World War III Blues”, del álbum *The Freewheelin’ Bob Dylan* (1963).

Agradecimientos

Historias que vivimos, historias que aprendimos ha sido redactado principalmente a partir de informes elaborados por encargo de la Fundación Bernard van Leer a equipos de trabajo creados ad hoc, los cuales colaboraron directamente con los programas que tomaron parte en la Iniciativa sobre Efectividad (IE). Los miembros de dichos equipos fueron:

- Colombia: Alejandro Acosta Ayerbe, Marta Arango, Fernando Peñaranda Correa, Robert G. Myers, Arelys Moreno de Yáñez
- Filipinas: Feny de los Angeles-Bautista, Tina Abad, Myke Bismar, Lewie Baguyo
- Honduras: Norma de Sierra, Pedro Aguilar, Liliana Godoy
- India: Subra Anandalakshmy, Mirai Chatterjee
- Israel: Miri Levin-Rozalis, Dina Lipsky, Mamuye Zere, Kirk Felsman, Liesbeth Zwitter
- Kenia: Peter Mwaura, Peter Morgan, Skye Hughes
- Perú: Arelys Moreno de Yáñez, Carmen Vásquez de Velasco, María Eugenia Linares, Fiorella Lanata, Rossana Sarmiento
- Portugal: Rui d'Espiney, María José Tovar, Paula Nimpuno-Parente, Rosinha Madeira

Arelys Moreno de Yáñez, coordinadora de la IE, ha dado muestras de gran entereza, desde el comienzo hasta la terminación del libro, al actuar de intermediaria entre los equipos y como fuente de informaciones y documentalista, y ha demostrado pertenecer a esa categoría de críticos imparciales pero tenaces que representan un valioso capital para esta clase de empresa. Patricia Light-Borsellini, directora del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas de la Fundación, ha contribuido con muchas sugerencias ingeniosas a la preparación de numerosas partes del texto, infundiendo constantemente ánimo y brindando un apoyo indefectible. A Peter Laugharn, director ejecutivo de la Fundación, se le agradecen sus observaciones generales y su paciencia con el Prefacio y el Epílogo.

También la mayoría de los miembros que componían cada equipo de la IE han comentado detalladamente los borradores de los capítulos que les concernían. Entre las otras personas que han formulado varias recomendaciones cabe mencionar a Ela R. Bhatt (de la Asociación de Trabajadoras Autónomas) para “Entusiasmo en Ahmedabad”, Paul Bode (de Plan Internacional) para “Por qué vale la pena contar la historia de PROMESA”, Bi Swafiya Said (del programa preescolar del Centro de Recursos Madrasa) para “La enseñanza preescolar laica en las madrasas de Mombasa”, y J. Leonardo Yáñez (de la Fundación Bernard van Leer) para “Introducción: La Iniciativa sobre Efectividad”, “Por qué vale la pena contar la historia de ss”, “Rosas y espinas en la vida de una madre guía” y “Otra historia: La IE vista por sí misma”.

Historias que vivimos, historias que aprendimos se ha beneficiado del asesoramiento y la asistencia de muchos colegas más dentro de la Fundación. Angela Ernst ha puesto a nuestra disposición su conocimiento de las fotografías presentes en el archivo de la Fundación y su experiencia a la hora de seleccionarlas y tomar decisiones en cuanto a la composición gráfica. Sylvia Erwig, jefa del Grupo de Servicios de Apoyo, ha contribuido con su competencia administrativa durante la redacción de la obra. Agradecemos a Teresa Moreno García y Jan van Dongen su aportación en cuestiones técnicas relacionadas con la composición y la edición.

Por último, es necesario mencionar a Rick Vintges y al personal de la Homemade Cookies de La Haya, que han manifestado gran pericia y paciencia durante el prolongado proceso de publicación.

La IE ha sido una experiencia larga y por momentos difícil, pero siempre provechosa, y es apropiado dejar sentado aquí el nombre de muchos de aquellos que hicieron posible esta ambiciosa empresa. Dentro de la Fundación, se trata de Gerry Salole, que dio al proyecto el impulso inicial y empuje motivador cuando era director del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas; la primera coordinadora de la ie, Judith L. Evans, responsable de haber establecido numerosas modalidades prácticas para la implementación de la iniciativa; J. Leonardo Yáñez, que sucedió en la coordinación a Judith Evans cuando ésta fue nombrada directora del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas; Anne Bergsma, que trabajó en el Centro de Recursos y fue miembro del equipo de la IE en los Países Bajos; Liana Gertsch, actual miembro del Consejo de Redacción y directora del Departamento de Desarrollo y Gestión de Programas; Babeth Lefur, que fue asistente de la IE y miembro del Comité Asesor de la IE y del equipo holandés; Jim Smale y Joanna Bouma, redactores de la Fundación que han colaborado con las publicaciones relacionadas con la ie; Tanja van de Linde, miembro del Comité Asesor de la IE y del equipo de la IE en Mozambique; y Rien van Gendt, que era director ejecutivo de la Fundación cuando fue aprobada la propuesta de la IE y actualmente es director ejecutivo del Grupo de Empresas van Leer.

Entre los “externos” que han tenido un papel clave en la IE figuran Kathy Bartlett, de la Fundación Aga Khan, que actuó en distintos puestos dentro de la ie; Ellen M. Ilfeld, que participó significativamente de distintas maneras; la consultora independiente Eileen Kane; Tom Lent, que actuó como “facilitador” en numerosos encuentros de la ie; Michelle Poulton y Ghassan Rubeiz, del Fondo Cristiano para Niños; y Joyce Wolf, que prestó asistencia en el análisis de datos.

Muchas personas más, cuyos nombres no se indican aquí, contribuyeron desinteresadamente a la Iniciativa sobre Efectividad o a la presente publicación y merecen igualmente nuestro sincero reconocimiento.

Justo cuando este volumen iba a entrar en imprenta hemos recibido la noticia del fallecimiento de Glendon P. Nimnicht, acaecido el 6 de septiembre. El doctor Nimnicht es un modelo ejemplar del individuo altruista que dedica su vida a la infancia y al desarrollo comunitario. Ha demostrado con su propia existencia que las reglas de la buena vecindad pueden ser la base de todas las relaciones sociales. Sienten su ausencia los niños de Colombia y otros países y sus amigos del mundo entero.

Robert Zimmermann

Prefacio

Deseo expresar un profundo agradecimiento a todos los que dedicaron su tiempo y empeño a la labor descrita en estas páginas. Sin su participación, la publicación de este libro no habría sido posible.

La Fundación Bernard van Leer acometió la realización de la Iniciativa sobre Efectividad (IE) en 1999, con el propósito declarado de investigar las características y el origen de la efectividad de los programas destinados a promover el desarrollo de la primera infancia. Cada uno de los programas del reducido grupo seleccionado para la investigación había sido generalmente reconocido como “efectivo”, en el sentido lato del término, por satisfacer las necesidades básicas de desarrollo y mejorar el bienestar de los niños pequeños y sus familias, y por contar con un historial exitoso de al menos diez años de existencia. Se constituyeron equipos con la finalidad de observar de cerca los programas y dialogar con el personal y los miembros de las poblaciones beneficiarias. Al cabo de varios años de dicha tarea, que incluía la recolección de una abundante cantidad de datos en bruto y una sólida documentación acerca de los programas, los equipos redactaron y entregaron sus informes a la Fundación.¹ El presente libro resume el contenido de esos informes.

En la introducción se traza un perfil de los conceptos y estructuras que constituyeron el punto de partida de la IE. Si la efectividad de un programa está indisolublemente ligada a su impacto y a la satisfacción de las necesidades explícitas de sus destinatarios, la consecuencia lógica parecía ser que la IE debería concentrarse en los numerosos actores y en las impresiones que éstos tenían de los efectos de los programas. Por lo tanto, el sondeo de la IE debía esforzarse principalmente por suministrar suficiente espacio a los participantes para que pudieran reflexionar y expresar sus propias opiniones y puntos de vista acerca de los programas. Dentro de la Fundación, la idea de quienes dieron el impulso inicial al proyecto era que solamente de esa manera la IE conseguiría penetrar realmente en las razones de la efectividad de los programas.² Predominaba la sensación de que los participantes eran las únicas personas familiarizadas con los programas con un grado de profundidad satisfactorio. Solamente ellos conocían hasta en los menores detalles el contexto y los efectos de los programas en la vida cotidiana de sus hijos, de sus cónyuges, de sus vecinos y de su comunidad.

Era importante incorporar la intervención activa y significativa de todas las partes interesadas, incluso de los niños y sus familias, así como de las personas involucradas en las organizaciones que financiaban y administraban los programas, y también de otros miembros de la comunidad que no eran los destinatarios directos de éstos. Por ende, el desafío al que se enfrentaban los facilitadores de la IE, tanto cuando trabajaban en el terreno como dentro de la Fundación, consistía en ayudar a los participantes a intervenir en un intento colectivo de construir una comprensión cabal de la efectividad.

1 El sitio web de la Fundación Bernard van Leer, en <www.bernardvanleer.org>, contiene enlaces que remiten a la documentación pertinente. Para obtener mayores informaciones, consúltese la bibliografía.

2 Gerry Salole, antiguo director del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas de la Fundación, contribuyó de manera decisiva a la concepción de la propuesta inicial, junto con Rien van Gendt, entonces director ejecutivo de la Fundación, Marjorie Benton, fideicomisaria de la Fundación, y Liesbeth Zwitser, asesora principal del director ejecutivo. Judith L. Evans, primera coordinadora de la IE, fue responsable de buena parte de la realización de la iniciativa. El coordinador subsiguiente, J. Leonardo Yáñez, trabajó en colaboración con Judith Evans cuando ésta fue nombrada directora del Departamento de Documentación y Comunicación de Programas.

Sin embargo, con el sencillo hecho de preguntarle a un participante por qué era efectivo un programa, la IE no habría aprendido necesariamente cómo funcionaban los programas, ni si eran verdaderamente efectivos o bajo qué condiciones o restricciones lo eran, o qué tipos de resultados podían determinar la efectividad. Por otra parte, no era posible suponer que la mayoría de los participantes conociera suficientemente los matices implicados en las opciones metodológicas que representaba cada programa.

Por tal motivo, el sondeo de la IE estaba destinado a poseer una orientación que, libremente, echaba sus raíces en toda una serie de investigaciones, llevadas a cabo desde los años cuarenta hasta la fecha, que se basan en el estudio de los “sistemas sociales en acción”. Los equipos de la IE (a razón de uno por programa) guiarían el sondeo relativo a los programas, ejecutarían el análisis interno del proceso de la IE e informarían sobre los resultados. Cada equipo estaría compuesto por elementos internos y externos respecto al programa. Los “internos” (personas estrechamente vinculadas con los programas) brindarían su experiencia y conocimientos acerca de la situación local, mientras que los “externos” (individuos sin participación previa en los programas) plantearían aquellos problemas que los internos pudiesen pasar por alto o considerar obvios. La sensibilidad de los internos respecto a las comunidades destinatarias de los programas y las capacidades conceptuales de los externos se combinarían en beneficio de las investigaciones.

Progresivamente se fueron identificando los potenciales “instrumentos de la IE”, que se podían emplear para aprovechar los conocimientos profundos, expresos o tácitos, que poseían los diferentes protagonistas acerca de los programas. Algunos de estos instrumentos eran de tipo tradicional, pero otros tenían que ser más innovadores para que los equipos pudiesen llegar a todos los actores, muchos de los cuales podían ser niños, miembros analfabetos de la comunidad o con acceso limitado a la instrucción, o individuos que por cualquier otro motivo se veían en la incapacidad de expresarse de manera fácil de entender. A menudo, quienes tenían dificultades para formular claramente sus propios pensamientos apreciaron los instrumentos como una oportunidad para discutir sus impresiones, ya fueran positivas o negativas.

Una herramienta extremadamente útil fue el “calendario del proyecto” (*project timeline*), que consistía en una serie de preguntas que proporcionaban a los equipos de la IE las informaciones necesarias para lograr esbozar un retrato de los programas a través de los participantes: el origen de los programas, la caracterización de los protagonistas y la descripción de los acontecimientos significativos en la historia de los programas.

Al final, el calendario del proyecto fue introducido en el marco “analítico” de la IE. Si coloco entre comillas este adjetivo es para destacar que el marco en cuestión no era analítico en el sentido científico del término: más que en un exhaustivo plan de investigaciones científicas sobre la efectividad, el marco consistía en conjuntos de preguntas propuestas como punto de partida para un sondeo (un “análisis”) de los programas. Además del calendario o cronograma de los eventos clave del proyecto, el marco abarcaba interrogantes sobre otros muchos elementos del programa, cubriendo su estructura administrativa y el aspecto cultural de su organización, la naturaleza y el contenido de sus intervenciones y los puntos de vista de los participantes respecto a los objetivos del programa.

El marco analítico y los demás componentes del enfoque general de la IE fueron propuestos a los equipos como recursos auxiliares para sus investigaciones, pero éstos eran libres de aplicarlos o no. Por lo tanto, no todos los instrumentos de la IE fueron utilizados por todos los equipos, y muchos de los empleados por los equipos fueron descubiertos o adaptados individualmente por ellos mismos. (Efectivamente, muchos de los instrumentos

fueron aprobados sólo a medida que avanzaba la IE.) Puesto que los programas elegidos para la IE diferían en su ubicación geográfica y en su estructura y estaban orientados hacia grupos únicos en su especie, utilizando una gran variedad de enfoques –de hecho, se alentó a cada equipo para que definiera de por sí las funciones esenciales de la IE dentro del programa específico, para que diseñara su propio proceso de investigación y adoptara o creara métodos que facilitasen la participación y fuesen adecuados al contexto en que se ejecutaba el programa–, la única expectativa fija era que los equipos, según sus propias capacidades, llevaran a cabo una encuesta entre todas las partes interesadas, comprendieran mejor la complejidad de las experiencias del programa, sopesaran los efectos logrados por el mismo, documentaran la realización de la IE y enviaran a la Fundación sus informes sobre los resultados.

Además de los calendarios de proyectos, los instrumentos empleados por los equipos incluían entrevistas, talleres, el registro de anécdotas e historias relacionadas con los programas, el uso de analogías e imágenes para sondear la opinión de los participantes y la observación directa de las actividades de los programas por parte de miembros de los equipos. La tarea se hacía un poco más fácil si los equipos podían servirse de la discusión con los propios participantes a la hora de analizar y organizar las informaciones recogidas. De tal manera, devolviendo lo que se había descubierto a las mismas personas que habían generado la información, los equipos esperaban estimular un diálogo ulterior y asegurarse de haber comprendido correctamente a los actores.

Puesto que se concedió gran libertad a cada equipo en cuanto al diseño y la ejecución de su propia pesquisa, los informes que éstos entregaron a la Fundación presentan variaciones considerables, tanto en el formato como en los temas abordados. Esto resulta evidente si se comparan las versiones condensadas de dichos informes que aquí figuran tras la introducción (capítulos 1-8). La variedad, de todos modos, ha producido una ventaja. Al ser tan peculiar, cada informe destaca aspectos diferentes del sondeo de la IE y, considerados en su conjunto, los informes brindan un cuadro más completo del procedimiento seguido en la IE que si se hubiese solicitado a los equipos que se atuvieran a un único modelo estereotipado.

Las descripciones que se proporcionan en la introducción general y en los ocho capítulos dedicados a los programas también demuestran claramente que el procedimiento de la IE ha sido totalmente abierto. Parece existir una relación directa entre dicha apertura y la franqueza de los informes. A veces, esta sinceridad resulta sumamente simpática. Los autores de los informes habrían podido fácilmente ocultar con pocas pinceladas cualquier indicio de controversias o críticas respecto a los programas; en cambio, a menudo presentan juicios negativos sobre éstos, tal como fueron formulados por los participantes, y frecuentemente lo hacen sin ni siquiera añadir un comentario o un contraargumento. Más aún, algunos de los redactores critican sus propios programas.

Uno podría con razón preguntarse “¿Y por qué no habrían de ser sinceros?”. Debían serlo, por supuesto, pero numerosas personas habrían preferido evitarlo. Muchos de los autores eran elementos “internos” de los programas y, por lo tanto, era comprensible que tuviesen un vínculo de lealtad más fuerte con su propio programa que con la Fundación. Cuando posteriormente se los interrogaba acerca de los juicios negativos emitidos por los actores, a veces demostraban verdadera pasión al defender los programas contra las opiniones opuestas.

No obstante, al crear una plataforma sin ningún tipo de trabas para las críticas, e incluso para sus propias críticas, los redactores revelaron un notable grado de objetividad. De ese modo, permitieron que los demás aprendieran de dichas críticas, que a menudo eran

constructivas. Por otra parte, de paso contribuyeron a consolidar su propia credibilidad. Esto nos recuerda que, en cualquier programa, es posible lograr grandes progresos si existe la voluntad de afrontar las dificultades, aceptar, evaluar y aprovechar las críticas y aprender de los errores cometidos.

El capítulo 9 propone una reflexión sobre ciertos rasgos característicos de la IE que fueron adquiriendo mayor relevancia a medida que se los iba comprendiendo mejor, gracias al continuo contacto con los procedimientos utilizados y a la elaboración misma de los informes. Por ejemplo, al emplear los instrumentos de la IE de manera intensiva y regular, varios equipos terminaron por transferir dichos instrumentos a los programas, consiguiendo así que los programas se fiaran de esas herramientas para la comunicación entre los actores y para la retroalimentación en la monitorización y evaluación de sus actividades.

Al principio no se entendió plenamente el potencial que representaba el espacio para la reflexión otorgado por la IE a los participantes. Éstos declaraban con frecuencia que la IE les brindaba muchas oportunidades de examinar sus propias opiniones e impresiones y de alcanzar una comprensión más profunda de sus propias experiencias dentro de los programas. El espacio para la reflexión ofrecía tanto a los beneficiarios como al personal, al resto de las partes interesadas y a otros miembros de la comunidad, la ocasión de tomar mayor conciencia de sus necesidades y de contribuir con acciones mejor informadas al bienestar del grupo. A menudo, gracias a la IE, los participantes cobraron nuevas energías y su intervención se volvió más activa y beneficiosa para los programas y para ellos mismos.

La Fundación Bernard van Leer habría podido seguir promoviendo la evolución del proceso de la IE. Sin embargo, habían surgido muchas ideas nuevas y dentro de la Fundación se sentía la necesidad apremiante de mirar hacia atrás para ver lo que habíamos aprendido. Por lo tanto, se tomó la decisión de elaborar un historial para hacer un balance de la IE y ofrecer una referencia útil tanto para quienes habían tomado parte en el proyecto, como para quienes pudieran estar interesados en él.

En este sentido, la consideración primordial fue, al principio, que la búsqueda de las características de la efectividad, a partir del estudio de programas generalmente reputados y exitosos, estaría forzosamente limitada por las condiciones y el ambiente específicos de cada programa. Toda separación que aislase el origen y los atributos de la efectividad, fuera del contexto de los programas, sería difícil. Los contextos, así como el amplio abanico de experiencias adquiridas durante la realización de la IE, constituirían por ende el telón de fondo ante el cual debía presentarse la inmensa cantidad de testimonios reunidos en el transcurso de la IE, traducida en afirmaciones generales razonables acerca de la efectividad.

Otro elemento de dicho telón de fondo estaba constituido por las suposiciones de los operadores de la IE y los prejuicios de los actores. Una de las premisas de la puesta en práctica de la IE siempre había sido que, independientemente de cuán “puristas” pudieran ser en sus intenciones de ser receptivos con constancia, escuchar con atención y ver con exactitud, los miembros de los equipos y los individuos que habían colaborado en el diseño y la organización de la IE formulaban, inevitablemente, sus propias suposiciones acerca de la efectividad tanto en lo teórico como en lo práctico, y de manera explícita o implícita, consciente o inconsciente, añadían dichas suposiciones a la investigación. Algunas de estas suposiciones se manifestaron muy pronto; otras se fueron reconociendo, a medida que aumentaba la familiaridad con la labor, sólo en el transcurso del sondeo de la IE. El capítulo 9 contiene la explicación de unas cuantas suposiciones de esta índole.

Otra premisa de la IE era que tanto quienes ejecutan los programas para el desarrollo de la primera infancia, como los destinatarios de los mismos pudieran aplicar “filtros” de

mayor o menor sutileza y sofisticación cuando comunicaran sus impresiones o analizaran informaciones acerca de sus programas. Un par de filtros de este tipo se describen, también, en el capítulo 9.

Era importante evitar que las circunstancias de los programas y los contextos que habían dado origen a los primeros se redujeran a la gramática uniforme de un discurso estático y pseudouniversal acerca de la efectividad, y era igualmente importante no permitir que los prejuicios de los encuestados y las suposiciones de los encuestadores ejercieran control sobre los datos, pero también era importante, sin embargo, tratar de traducir las palabras de los participantes en un mensaje coherente acerca de la efectividad que coronase la realización de la IE. Por lo tanto, pareció adecuado hablar de esta tentativa de traducción como de un esfuerzo por “trazar un mapa” que, como un plano hipsométrico, registrase las cotas de efectividad. Nuestra aspiración era que las lecciones aprendidas en los programas que habían tomado parte en la IE pudiesen así ser refundidas con mayor facilidad en un molde sin límites fijos, que sirviera a otros colegas y a otros públicos y que, principalmente, se revelara provechoso para otros programas para el desarrollo de la primera infancia, sin dejar por ello de permanecer fiel a la IE y a las voces auténticas de los protagonistas.

Ése es el espíritu guía en que se inspira el epílogo del editor. Se trata del fruto reciente de la destilación, efectuada por un “externo”, del material recogido por los equipos a lo largo de la IE. Los diez posibles atributos y orígenes, y los dos subproductos potenciales de la efectividad y muchas de las afirmaciones utilizadas para aclarar estos puntos han sido extraídas de los informes. Nuestra esperanza es que el lector no considere dichos elementos, por generales que puedan ser, como una lista de chequeo de validez universal para las prácticas efectivas. No lo son. Son simplemente un muestreo directo de las razones precisas, aducidas por los participantes y por los miembros de los equipos de la IE, para explicar su impresión de que los programas para el desarrollo de la primera infancia en los cuales estaban involucrados habían sido efectivos.

Hemos aprendido mucho para el futuro. Si se realizase otra IE, probablemente elegiríamos tomar medidas diferentes. Reconocemos que la apertura de los procedimientos aplicados ha sido extremadamente beneficiosa, pero también somos conscientes de que habríamos podido sacar mayor ventaja de la promesa que significaba dicha apertura. Habríamos podido ser mucho más ingeniosos a la hora de modelar las metodologías para clasificar y representar las diversas nociones asimiladas y muchas revelaciones relacionadas con la efectividad específicas de cada contexto, a fin de tamizar la información sobre hechos comunes de tal manera que nos permitiera comparar los programas con mayor provecho.

Las lecciones aún están frescas. La Fundación Bernard van Leer tiene la responsabilidad de afrontarlas. En realidad, actualmente estamos repensando el modo en que, como institución, enfocamos la investigación. Pero ésa es otra historia. Como están las cosas, el viaje que emprendimos con la IE ha sido sumamente valioso.

Peter Laugharn
Director Ejecutivo
Fundación Bernard van Leer



Introducción: La Iniciativa sobre Efectividad

Esta introducción presenta una breve descripción de los propósitos, la estructura y algunos de los instrumentos de la Iniciativa sobre Efectividad según su concepción inicial. Incluye asimismo una lista de los programas que participaron en el proyecto. Véase el capítulo 9 para una reflexión sobre ciertos rasgos característicos de la Iniciativa sobre Efectividad que se pusieron de manifiesto a medida que se iba desarrollando la labor.

Los propósitos de la IE¹

El propósito de la Iniciativa sobre Efectividad, tal como se había declarado desde el principio, era descubrir las “cotas” o parámetros de efectividad de algunos programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia cuyos éxitos eran generalmente reconocidos.

Confío en que este informe ahora sea utilizado como instrumento para movilizar campañas en favor de un mejor financiamiento gubernamental para la atención de la infancia en India y en todos los lugares, y para ofrecer a los creadores de políticas una nueva percepción de cómo puede organizarse el cuidado de niños, dirigido por las mujeres mismas.

Ela R. Bhatt (citado en Anandalakshmy et al., 2003)

En enero de 1999 la Fundación Bernard van Leer acometió un proyecto trienal conocido como Iniciativa sobre Efectividad (IE).² El objetivo principal era examinar un grupo seleccionado de programas destinados a fomentar el desarrollo de la primera infancia, sobre todo mediante la aplicación de métodos cualitativos, con la participación de todos los actores, a fin de comprender mejor cuáles eran los rasgos que hacían que los programas fueran efectivos. Paralelamente a dicho sondeo, debían tomarse medidas para abrir y facilitar un diálogo internacional que fuera más allá de las simples mediciones e indicadores de éxito de los programas, así como para favorecer mejoras cualitativas esenciales en el planeamiento de los programas de desarrollo de la primera infancia. El presente libro constituye una parte del empeño por alcanzar dichas metas.

La motivación de la IE surgió del hecho de que, a causa de la larga experiencia de la Fundación, que desde hace varias décadas financia programas destinados a los niños pequeños y a sus familias, acudía a ella en busca de asesoramiento un número constantemente mayor de financiadores deseosos de suministrar fondos para tales programas, preguntando cuál era la manera más eficaz de apoyar el crecimiento y desarrollo de los niños a través de éstos.

La Fundación se dio cuenta de que la respuesta a ese interrogante depende de una correcta comprensión de lo que se entiende por efectividad en el diseño y la ejecución de los

1 Por buena parte de la información que aparece aquí y en las secciones siguientes es necesario expresar debido reconocimiento a los numerosos artículos publicados en Fundación Bernard van Leer (2001a).

2 Durante el proceso de definición de los conceptos iniciales de la IE fueron consultados la Fundación Aga Khan (<www.akdn.org>), el Fondo Cristiano para Niños (<www.christianchildrensfund.org>) y la Fundación Comunidad de Aprendizaje (Community of Learners Foundation, Ciudad de Quezón, Metro Manila, Filipinas) acerca de los programas en que podrían participar y el marco general de la investigación de la IE. Junto con la Fundación Bernard van Leer, éstas y otras organizaciones forman parte del Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano (<www.ecdgroup.com>).

programas. Sin embargo, dicha comprensión no es ni fácil, ni inmediata. Existe, por ejemplo, la circunstancia de que un programa dirigido a promover el desarrollo de la primera infancia puede ser extremadamente efectivo, pero sólo dentro del entorno específico para el cual ha sido concebido. Además, los participantes de un programa pueden estar particularmente motivados para contribuir al éxito del mismo, mientras que otro con características muy similares puede no gozar de un apoyo igualmente intenso por parte de otros actores, en algún otro lugar, lo que puede ejercer una influencia crucial. Un programa puede tener éxito en contribuir al crecimiento y desarrollo de los niños porque satisface directamente las necesidades de los mismos, mientras otro puede ser exitoso porque, en vez de elegir como objetivo directo a los niños, suple las necesidades de sus familias, de sus madres, de sus maestros, de sus médicos o de cualquier otro grupo, el cual consigue sucesivamente ayudar a los niños con mayor inmediatez. La efectividad puede en algunos casos estar condicionada más por factores externos respecto al programa que por factores internos.

De todas estas consideraciones se desprende que la imitación del enfoque de un programa exitoso no garantiza que se repita la consecución de los logros del programa en cuestión.

¿Cómo debía proceder la Fundación? Una solución podía consistir en reconocer que se estaba enfrentando a un interrogante de alcance muy general, que podría formularse del modo siguiente: “¿Qué es lo que determina la efectividad de los programas para el desarrollo de la primera infancia en diferentes contextos y con participantes y actores de distinta naturaleza, desde los propios niños hasta los creadores de políticas, pasando por los padres y los miembros de la comunidad?”.

Sin embargo, partiendo de un interrogante tan amplio se corría el riesgo de que cualquier rasgo de la efectividad que se lograra identificar fuese excesivamente vago para poder aplicarlo fácilmente a los casos individuales.

En cambio, también era posible concretar la pregunta que se planteaba la Fundación de tal manera que no resultase tan poco nítida, al fin y al cabo. En vez de hablar de una “definición” de la efectividad, se podía hablar de un “trazado de mapas” de la misma. Se podía procurar comprender qué elementos facilitan el éxito de un programa en determinadas circunstancias y cuáles lo obstaculizan. Se podía intentar “describir” la efectividad en función de los ambientes específicos y de los grupos particulares. Sobre la base de dichos “mapas”, sería más sencillo luego hacer afirmaciones significativas acerca de la efectividad de los programas en general. En otras palabras, la cuestión podía quedar abierta, sin límites fijos.

Los programas

A continuación se describen brevemente los programas que participaron en la iniciativa.

Un expediente clave para resolver el dilema al que se enfrentaba la Fundación tenía que ver con los criterios aplicados a la hora de seleccionar los programas. Los programas de la IE habían de contar ya con el reconocimiento general de sus éxitos, y debían estar en condiciones de exponer un historial satisfactorio por un período mínimo de diez años de ejercicio positivo. Esto contribuiría a garantizar que el sondeo tuviera probabilidades razonables de señalar eficazmente las características de la efectividad.

Se emprendió la búsqueda. La Fundación llevó a cabo una encuesta informal con un grupo de profesionales veteranos y expertos de renombre en el ámbito del desarrollo de la primera infancia. Se identificaron alrededor de 150 programas. El número se fue rebajando gradualmente. Al final fueron elegidos, por ser considerados como apropiados para que se

unieran a la investigación, diez programas destinados al desarrollo de la primera infancia, que son los siguientes:³



- *Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente (PROMESA)*, Colombia. Este programa aplica al desarrollo de la primera infancia un enfoque integrador y participativo, que simultáneamente sienta las bases para el desarrollo comunitario. Iniciado en 1978 por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) con cien familias situadas en cuatro aldeas de campesinos y pescadores de la costa colombiana del Pacífico, al principio se concentraba en capacitar a las madres para ayudarlas a convertirse en educadoras preparadas en materia de desarrollo infantil y en líderes comunitarias. Con el tiempo llegó a prestar servicio a aproximadamente 7.000 familias a lo largo del litoral y en el interior del país.
- *Programa de Educación Familiar Pinatubo*, Filipinas. Este programa tuvo origen en un grupo de más de mil familias de etnia aeta, pobres y en su mayoría analfabetas. Los aetas son una población indígena que habla un idioma propio y que fue evacuada de sus granjas y aldeas por la erupción del volcán Pinatubo en 1991. El programa comprende actividades de cuidado y enseñanza para la primera infancia, educación de padres, servicios de asistencia sanitaria y desarrollo de proyectos de microempresa.
- *Madres Guía*, Honduras. A principios de los años noventa, la oficina nacional del Fondo Cristiano para Niños de Honduras (CCF-H) puso en marcha un programa de asistencia, tanto domiciliaria como centralizada, encaminado a ayudar a los niños a sobrellevar con facilidad la transición del hogar al preescolar y sucesivamente a la escuela primaria. Un elemento importante del programa son las madres guía, mujeres de extracción local capacitadas para trabajar con las familias en sus viviendas y con los niños en el momento del ingreso en preescolar. El programa organiza asimismo muchas iniciativas más.
- *Asociación de Trabajadoras Autónomas (Self-Employed Women's Association: SEWA)*, India. En la India, millones de mujeres forman el grueso de la enorme mano de obra no oficial, que constituye el sector más pobre del total de la clase obrera del país. De ellas, eran relativamente pocas las que se habían agremiado a comienzos de los años setenta, cuando la asociación acometió la lucha por la emancipación de estas mujeres y por la creación de sindicatos independientes para las mismas. Desde mediados de los años ochenta, la asociación organiza y administra centros para el cuidado de niños destinados a las mujeres del sector informal afiliadas a los sindicatos.
- *Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etíopes en Israel (Association for the Advancement of the Ethiopian Family and Child in Israel: ALMAYA)*. La asociación nació en 1985, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, con la finalidad de prestar asistencia a los miembros de una antigua comunidad judía, Beta Israel, que habían emigrado de Etiopía a Israel y que, en su mayoría, no hablaban los idiomas predominantes del país anfitrión. La asociación ofrece capacitación a los trabajadores provenientes de la

3 Nótese que los programas están situados en diez países distintos. Los vínculos entre la Fundación y las organizaciones responsables de aquéllos varían. Seis de las organizaciones actualmente no tienen relaciones económicas con la Fundación (se trata de las organizaciones de Colombia, Filipinas, Honduras, Kenia, Perú y Portugal).

comunidad de inmigrantes, elabora materiales educativos para contribuir a la conservación de su peculiar patrimonio cultural y brinda a los demás habitantes instrucción acerca de la comunidad. El principal centro de interés de la IE eran los programas para el desarrollo de la primera infancia administrados por la asociación, particularmente innovadores y con base en la comunidad.

- *Centro de Recursos Madrasa (Madrasa Resource Centre: MRC)*, Kenia. En 1986, las comunidades musulmanas de Mombasa tomaron conciencia de que sus descendientes estaban quedando atrapados en el círculo vicioso de la educación de baja calidad, que conduce a empleos mal remunerados, y comprendieron que la raíz del problema era que recibían una preparación inadecuada para la escuela primaria. Dado que representan un sector de la población relativamente desfavorecido, las comunidades se dirigieron a la Fundación Aga Khan en busca de apoyo. La solución puesta en práctica opera desde el Centro de Recursos Madrasa, que contribuye a la creación de establecimientos de enseñanza preescolar dentro de las instituciones religiosas musulmanas locales (escuelas coránicas o madrasas). Los centros de preescolar ayudan a los niños a adquirir una formación preliminar apropiada para entrar en el sistema educativo convencional. La enseñanza preescolar a bajo coste se ha vuelto muy popular y, mientras tanto, la iniciativa se ha extendido a Tanzania y Uganda. La sede central de Mombasa proporciona capacitación y respaldo a las sucursales nacionales.
- *Asociación Niño, Familia y Desarrollo (Associação Criança, Família e Desenvolvimento: CFD)*, Mozambique. Desde 1995 el programa se ha concentrado en toda una serie de actividades con base en las comunidades. Entre ellas figura la asistencia, organizada de tal manera que permite a una red de 500 grupos coordinar sus intervenciones relacionadas con el desarrollo de la primera infancia.
- *Jugar Juntos (Samenspel)*, Países Bajos. La fundación de Samenspel data de 1989, año en que la organización nació como proyecto a pequeña escala para poner a prueba estrategias encaminadas a establecer contactos con las familias de inmigrantes, provenientes sobre todo de Marruecos y Turquía, y para examinar el mejor modo de estimular a las madres de niños pequeños a fin de que participaran en las tardes de juegos de los centros recreativos. Gradualmente se fueron desarrollando programas de capacitación para los equipos de animadores multiétnicos de las actividades lúdico-educativas. Los grupos de Samenspel intervienen activamente en guarderías infantiles y centros comunitarios, así como dentro de las organizaciones de autoayuda y de inmigrantes.
- *Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI)*, Perú. Este programa de preescolar comenzó a fines de los años sesenta como proyecto de educación nutricional para madres de las aldeas pobres de habla aymara y quechua del Estado de Puno. Con el tiempo fue adoptado por el Ministerio de Educación y evolucionó rápidamente, hasta convertirse en un sistema de enseñanza preescolar no convencional a escala nacional, con base en las comunidades.
- *Movimiento de Águeda-Bela Vista*, Portugal. El Movimiento de Águeda comenzó a mediados de los años setenta con la creación del jardín de infancia de Bela Vista. Los destinatarios del movimiento son los niños discapacitados y aquellos que se encuentran marginados socialmente. La divulgación, encaminada a sensibilizar a la opinión pública, ha llevado a modelar enfoques más inclusivos, con base en las comunidades, así como a realizar un esfuerzo por reducir en Portugal la multiplicación innecesaria de servicios sociales coincidentes y a incrementar el acceso a dichos servicios sociales por parte de los niños y las familias a quienes está dirigido el movimiento.



BVL.F. ANGELA ERNST

Los equipos y la estructura de la IE

A continuación se describen los grupos y entes constituidos a fin de llevar a cabo la investigación.

De poco hubiera servido mandar simplemente a todos los lugares a un solo grupo de investigadores de la IE que habrían dado cuenta, en un informe final, de sus impresiones acerca de las razones del éxito de los diez programas. También era importante

que no se escatimasen esfuerzos para estimular la multiplicación de los puntos de vista, de modo que se limitara la influencia de nociones estáticas y uniformes respecto a la efectividad o cualquier otra idea preconcebida.

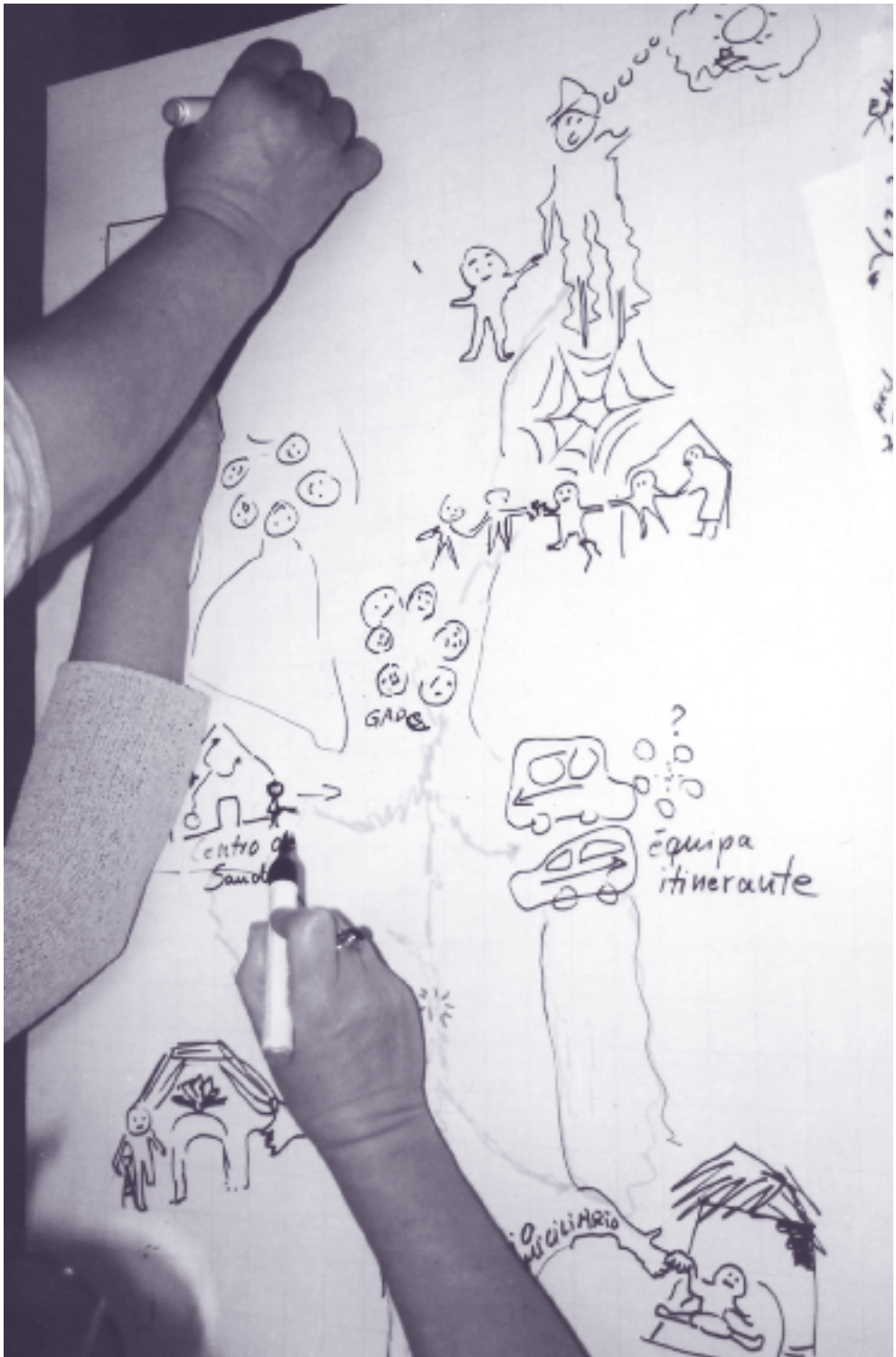
Al cabo de un largo debate se decidió que el mejor enfoque consistía en que la IE contara con equipos independientes, a razón de uno por programa, para que dirigiesen y guiasen el estudio de cada uno de éstos, ejecutasen el análisis interno del proceso de realización de la IE y comunicasen sus resultados. Cada equipo estaría compuesto como mínimo por tres o cuatro personas e incluiría elementos “internos” y “externos” respecto al programa. Los internos aportarían su experiencia y sus conocimientos sobre el contexto de éste, mientras que los externos (individuos sin participación previa en el programa ni en la organización responsable del mismo) plantearían cuestiones que los internos pudiesen desatender por considerarlas obvias. Normalmente, el jefe de equipo debía ser un elemento externo.

Se organizaron numerosas consultas y encuentros, tanto con la plantilla de los programas como con las comunidades destinatarias, a fin de determinar la composición de los equipos de la IE. Los elementos externos respecto a los programas que actuaban como miembros de los equipos efectuarían visitas al terreno con suficiente frecuencia, mientras que los internos seguirían obrando dentro de sus programas. Los equipos debían definir el centro de interés y el plan de acción de las investigaciones de la IE en diálogo constante con los protagonistas.

Buena parte de la infraestructura necesaria para la encuesta fue suministrada por el equipo coordinador de la IE, con base en la sede de la Fundación, situada en La Haya. Dicho equipo coordinador debía seguir de cerca la labor de los equipos de la IE, tratar de anticipar sus necesidades y proporcionarles asesoramiento.

Además, la IE había sido concebida como una tentativa de colaboración transversal entre los programas y las agencias que promoviera el diálogo continuo acerca de los métodos efectivos. Las ideas útiles, las técnicas importantes para la implementación de la IE y para la efectividad de los programas, y otros asuntos y revelaciones clave tenían que discutirse periódicamente en talleres en los cuales debían participar tanto el equipo coordinador, como los equipos de los distintos programas. Por consiguiente, dichos talleres representarían una oportunidad para comunicar los progresos hechos por la IE. Mientras tanto, el equipo coordinador serviría de cámara de compensación para regular la comunicación, el intercambio y la divulgación de nuevos aprendizajes y prácticas.

Se creó un comité asesor de la IE para que funcionase como ente consultivo, dando consejos que orientaran a ésta. Originariamente, el comité asesor estaba compuesto por profesionales y especialistas en materia de desarrollo de la primera infancia provenientes de todo el mundo, reclutados a este propósito por la Fundación. Sólo poco a poco se fue comprendiendo que,



compuesto de tal manera, el comité no era auténticamente representativo desde el punto de vista de los programas, y que era necesario encontrar un modo mejor de garantizar líneas de comunicación estables dentro de la IE. Por tal motivo, durante una reunión de la IE celebrada en el año 2000, se reorganizó el comité asesor, que desde ese momento estuvo compuesto por individuos seleccionados entre los miembros de los equipos de ésta. Actuarían como grupo de expertos en materia de la IE y servirían de enlace, por un lado, entre los equipos de los distintos programas y, por otro, entre éstos y el equipo coordinador de La Haya.

El marco analítico

Más que un protocolo de investigación, el marco analítico del estudio consistía, en la práctica, en un conjunto de enfoques para llevar a cabo el sondeo de la IE. Los equipos de la IE no estaban obligados a utilizar dicho marco.

Ya desde el principio, la participación estaba entrelazada de modo inextricable con el concepto mismo de la IE. Por lo tanto, se decidió muy pronto aplicar una gran variedad de métodos cualitativos a cada una de las partes interesadas, con inclusión de los niños y de las comunidades en general, para lograr extraer los “valores compartidos” que todos ellos asociaban mentalmente a los programas. Por dichos valores compartidos se entendían los conocimientos tácitos que los distintos actores poseían acerca de los programas, así como las sensaciones que comentaban, por ejemplo, durante los encuentros de rutina en el transcurso de sus contactos con los programas. Se preveía que la aplicación de tales métodos cualitativos conduciría no sólo a trazar un cuadro del contexto global de los programas, sino también a obtener nuevas percepciones a propósito de la naturaleza de la efectividad de los mismos.

El comité asesor originario se reunió a fines de 1998 para elaborar las primeras preguntas que se podrían plantear a los protagonistas acerca de los programas. Durante las visitas preliminares a las localidades, dichas preguntas fueron propuestas a las plantillas de éstos como ejemplos del tipo de información que el comité asesor estaba interesado en recoger mediante la IE.

En particular, uno de los conjuntos de preguntas recomendadas por el comité asesor inmediatamente cobró vida propia: *el calendario de proyecto*, que se centraba en la reconstrucción del historial de los programas. Los miembros del personal se adhirieron a la idea de “contar la historia” de sus programas contestando a las preguntas por sí mismos. En unos casos, la plantilla ya se había estado planteando interrogantes similares. En algunos, el personal del programa pensaba que, respondiendo a las preguntas, aprenderían más sobre cómo debían desempeñar su labor. Y en otros casos, la plantilla aprovechó la ocasión de reflexionar sobre su programa como una manera de orientar sus esfuerzos en el futuro.

Así fue como muchos programas adoptaron el calendario de proyecto como punto de partida para la ejecución de la IE. Las preguntas proporcionaban un medio eficaz para que los equipos de la IE examinaran cómo habían comenzado los programas, quiénes estaban involucrados en ellos, cuáles eran las metas que en un principio se habían propuesto alcanzar, cómo habían previsto cumplir sus objetivos y de qué modo habían evolucionado las bases filosóficas y las metodologías aplicadas, así como cuáles habían sido los acontecimientos significativos a lo largo de la vida de los programas.

Estos cronogramas con el tiempo se convirtieron en un elemento esencial del *marco analítico*, al cual a menudo las fases iniciales de la indagación se sujetaban como a un ancla, aunque jamás se impuso obligación alguna a los equipos de utilizar dicho marco y, de hecho, algunos de ellos prefirieron no emplearlo.

El marco analítico también abarcaba preguntas sobre los siguientes aspectos de los programas:

- *Estructura del programa.* Este subgrupo de preguntas conducía a la creación de un diagrama de la estructura organizativa del programa y a una descripción de cómo habían cambiado el liderazgo y la gestión del mismo con el paso del tiempo.
- *Comportamiento institucional.* Este subgrupo intentaba revelar los métodos y procedimientos utilizados dentro del programa para reclutar, contratar y capacitar al personal, tomar decisiones, afrontar los problemas, vencer los obstáculos y así sucesivamente. También incluía una descripción de los actores que estaban de alguna manera involucrados en el programa.
- *Contenido.* Este subgrupo estudiaba la naturaleza y el contenido de las intervenciones del programa, con especial interés por aquellas relacionadas con el desarrollo de la primera infancia.
- *Enlaces.* Este subgrupo destacaba las conexiones que se habían establecido entre el programa y los elementos externos, ya se tratase de individuos, grupos, organizaciones, financiadores o gobiernos, así como cualquier tipo de red de la cual formaba parte el programa y el papel desempeñado por éste dentro de tales redes.
- *Actitudes.* Este subgrupo indagaba las suposiciones implícitas y explícitas de las partes interesadas respecto al programa. Por ejemplo, ¿en qué medida los valores y las convicciones de los actores en relación con las capacidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y respecto al rol de la educación en la vida de los individuos y en el bienestar de la comunidad habían determinado las intervenciones del programa en dichos ámbitos?
- *Influencias.* Este subgrupo estaba encaminado a generar una descripción de las influencias ejercidas sobre el programa a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un equipo de la IE podría entrevistar a los protagonistas en relación con el contexto económico, político y cultural a comienzos del programa, intentando descubrir de qué modo había cambiado dicho contexto desde entonces y cómo dichos cambios habían afectado al programa. El equipo podría también tratar de analizar el efecto que habían tenido sobre el mismo el azar y las decisiones personales de los individuos.
- *Recursos.* Este subgrupo investigaba el efecto que habían tenido sobre el programa la falta o, por el contrario, la disponibilidad de recursos financieros y una infraestructura física adecuada.
- *Logros y resultados.* Este subgrupo concentraba la atención en la influencia o el impacto del programa en los demás, incluidos los niños y las familias que participaban en él, la plantilla, la comunidad y otras organizaciones. También abarcaba los efectos en un contexto más amplio, como por ejemplo en las políticas del gobierno.
- *Trazar un mapa del futuro.* Este subgrupo examinaba cómo se imaginaban los actores el futuro del programa con respecto a la filosofía de fondo, las suposiciones, los objetivos y las actividades de éste, el proceso de toma de decisiones dentro del mismo, los enlaces con otras organizaciones y los resultados obtenidos.

La caja de herramientas de la IE

La “caja de herramientas de la IE” era un conjunto de instrumentos para la investigación que fueron evolucionando a medida que progresaba la IE. Los equipos eran libres de utilizar cualquiera de las herramientas propuestas o ninguna de ellas. También se los animaba a poner en práctica otros instrumentos que considerasen más apropiados a la situación estudiada.

Puesto que los diez programas diferían por su ubicación geográfica y su organización estructural y cada uno de ellos estaba dirigido a un grupo único en su género y aplicaba enfoques extremadamente variados, cada equipo debía diseñar su propio procedimiento de sondeo. Con la opción de emplear como guía el marco analítico, el equipo debía, ante todo, identificar los problemas locales de mayor importancia y definir las funciones esenciales de la IE dentro del programa específico. Luego adoptaría o crearía ulteriores conjuntos de preguntas, métodos participativos y mecanismos de encuesta que permitiesen a los miembros del equipo comprender las complejas experiencias del programa de una forma más global, coordinar el proceso investigador, indagar el impacto positivo y negativo del programa, describir el procedimiento de la IE y comunicar los hallazgos al equipo coordinador, a la Fundación y al público en general.

Se atribuyó una significación decisiva a que los equipos intentasen, en particular, involucrar en la pesquisa a *todas* las partes interesadas que tuvieran que ver con los programas, incluidas las personas relacionadas con las organizaciones que los financiaban y administraban. Esta labor constituiría una parte esencial de la tarea de recabar informaciones relativas al nacimiento de los programas, las presiones que habían influido en ellos, los cambios que se habían verificado en las actitudes, convicciones y valores defendidos a lo largo del tiempo, las características de las comunidades destinatarias y la estructura administrativa, la cultura organizativa y los resultados y objetivos de los programas.

Era sencillo incorporar en esta empresa de recopilación de datos otras investigaciones paralelas, sin límites establecidos de antemano, que permitieran a los equipos progresar en la comprensión de las perspectivas y experiencias de los protagonistas. Por ejemplo, el examen de las relaciones existentes entre los distintos actores y los análisis que éstos hacían de las experiencias compartidas podía enriquecer los conocimientos obtenidos respecto a la efectividad.

La realización del sondeo podía servir asimismo como ejercicio de construcción de capacidades (capacity building) en cuanto al monitoreo y la evaluación de programas. Al emplear las herramientas de investigación de manera intensiva y regular, los equipos de la IE transferirían, de hecho, a los actores la habilidad de utilizarlas.

De modo sumamente significativo, a través de la creación de espacios para la reflexión tanto en sentido literal, es decir, mediante lugares donde las personas pudieran llevar a cabo encuentros informales, como en sentido figurado, o sea, mediante la dedicación del tiempo y los fondos necesarios, esta empresa podía ofrecer a las partes interesadas numerosas oportunidades para la autoevaluación y la autocrítica y para realizar un balance de las propias experiencias. El simple hecho de disponer de financiamientos adicionales reservados para la reflexión, que no estaban vinculados al suministro de servicios o a consecuencias directas en la vida de los niños o sus familias, permitiría a los programas profundizar su propia comprensión de lo que estaban haciendo y determinar cómo podría lograrse una relación más estrecha entre las actividades realizadas, los objetivos de los programas y las necesidades de los diferentes actores. Por esa razón, un equipo podía utilizar la IE principalmente como instrumento de enseñanza y aprendizaje cooperativos, pero también como técnica para permitir que los beneficiarios y el personal de los programas,



Exposición de un programa durante una conferencia de la IE

BVLIF, ANGELA ERNIST

otras partes interesadas y los demás miembros de la comunidad analizaran sus experiencias, tomaran mayor conciencia de sus propias necesidades y de los beneficios aportados por los programas, contribuyendo así a una acción mejor informada. En pocas palabras, una parte importante del proceso consistía en la devolución de informaciones a quienes las habían generado en primer lugar.⁴ Si se lograba hacer de este modo de retroalimentación una parte constitutiva del programa, ésta podría convertirse en un valioso capital para garantizar a dicho programa un ambiente de aprendizaje continuo.

Algunos de los instrumentos de exploración eran de índole tradicional, pero otros debían ser innovadores para que los equipos consiguieran ponerse en contacto con todos los actores, muchos de los cuales podían ser niños o personas analfabetas o incapaces, por cualquier otro motivo, de expresar su pensamiento de tal manera que la interpretación correcta resultase inmediata. Se adoptó un grupo seleccionado de herramientas que se tomaron prestadas de las técnicas de “aprendizaje y acción participativas” (*Participatory Learning and Action: PLA*).

La caja de herramientas de la IE fue propuesta a los equipos como un auxilio para llevar a cabo la encuesta, pero los equipos eran libres de emplear los instrumentos o no, y de hecho algunos de ellos no fueron utilizados por todos los equipos. (En realidad, muchas de las herramientas se fueron individualizando a medida que iba progresando la IE.) A decir verdad, se invitó a los equipos a usar cualquier instrumento o método que a su juicio resultasen apropiados. La condición principal era que las herramientas empleadas facilitasen la participación y fuesen adecuadas al contexto de los programas.

Aparte de los cronogramas de proyecto, a continuación se ofrece un resumen general de las herramientas utilizadas por los equipos en sus investigaciones con las diferentes partes interesadas.

- *Entrevistas.* Fueron entrevistados muchos tipos de actores, según las necesidades particulares de cada encuesta. Lo característico era que se entrevistara al menos a los padres y a la plantilla del programa. Las entrevistas podían ser estructuradas, informales o una mezcla de ambas.
- *Talleres.* A menudo se organizaron talleres con la participación de padres y miembros de la comunidad o del personal del programa, con la intención de generar un intercambio de opiniones que revelase los efectos y las deficiencias más significativos de los programas.
- *Análisis de fotografías.* A los padres u otras partes interesadas se les mostraban fotografías o diapositivas en las cuales se veían niños o adultos en situaciones cotidianas relacionadas con los programas. Sucesivamente, se les pedía que comentasen dichas situaciones. También se les podían formular ulteriores preguntas para que suministrasen una información más detallada.
- *Anécdotas e historias.* Se solicitaba a los actores que utilizasen anécdotas para relatar experiencias o recordar situaciones, o se les planteaba un tema, como por ejemplo la rutina diaria de las actividades del programa, pidiéndoles que contasen una historia relacionada con dicho tema. La idea era promover el diálogo.
- *Analogías e imágenes.* Se pedía a las partes interesadas (generalmente a la plantilla del programa y a los adultos de las familias destinatarias del mismo, pero a veces también a los niños) que describieran el programa como un objeto o un fenómeno natural, como la corriente de un río o una rosa. Debían entrar en detalles acerca de los problemas

4 Cuando se puso en marcha la IE, no se apreció plenamente el considerable valor que tenía este “espacio para la reflexión” para llegar a comprender de verdad a los protagonistas.

y beneficios de éste como si fueran obstáculos y atracaderos pacíficos a lo largo del curso del río o el perfume agradable y las espinas de la rosa. Frecuentemente, las personas que tenían dificultades para formular sus pensamientos de manera articulada acogían de buena gana este rodeo para discutir sus impresiones, ya fueran positivas o negativas.

- *Calendarios*. Se pedía a los actores que organizaran sus opiniones respecto al programa o a sus propias vidas dentro del mismo en forma de calendario. Debían mostrar sus experiencias dentro del programa desde el comienzo hasta el presente como si fueran los eventos del calendario.
- *Álbumes de familia*. Se solicitaba a las partes interesadas (por lo general, los miembros de las familias) que mantuvieran un álbum de fotografías con notas que documentasen el impacto del programa en la vida familiar. Este instrumento tendía a fomentar en los participantes la conciencia de sí mismos, brindando al mismo tiempo indicaciones valiosas sobre el contexto y la evolución del programa.
- *Diarios y apuntes detallados*. Se solicitaba a los actores que tomaran nota, atenta y sistemáticamente, de las reuniones y de sus actividades cotidianas dentro del programa, para contribuir a elaborar un historial del mismo.
- *Telarañas*. Se discutía una noción o un término, apuntando notas en una suerte de “telaraña” que representaba la red de asociaciones posibles. También se mantenían telarañas adicionales con las preguntas, comentarios, observaciones y otros datos relevantes, surgidos a lo largo del debate, para que los participantes pudiesen calificar, clasificar y relacionar sus pensamientos con las afirmaciones de los demás, y para que fuese posible más tarde reconstruir las discusiones en forma de narración fluida.
- *Representaciones teatrales y canciones*. Se invitaba a los protagonistas a emplear formas teatrales y musicales tradicionales e improvisadas para expresar sus sensaciones respecto a los programas.
- *Juegos y juguetes*. La construcción y el uso de juegos y juguetes podía contribuir a fomentar una participación más estrecha de los niños y sus padres dentro del programa.
- *Observación*. Una actividad continua de la mayoría de los equipos de la IE consistía en la observación día tras día de las actividades de los programas. Llegado el momento apropiado, los miembros del equipo discutían sus impresiones con los actores. Estas discusiones a menudo confirmaban dichas impresiones o, por el contrario, demostraban que eran erradas. La observación y las discusiones permitían a los miembros de los equipos adquirir nuevas percepciones.



Los miembros de la comunidad dibujan un río como analogía

Muchos de los equipos de la IE utilizaron todos estos instrumentos o variantes de algunos de ellos. (En los resúmenes de los informes que aparecen a continuación, en el texto principal del presente libro, se suministran ulteriores detalles.) Buena parte de la recogida de informaciones, llevada a cabo por la IE mediante la aplicación de estas herramientas, tenía como finalidad el trazado de un retrato de los programas. Se trató de un proceso difícil, puesto que las percepciones y experiencias de los actores eran tan variadas como las palabras

que utilizaban para describirlas. La tarea se volvía un poco más fácil cuando los equipos contaban con la posibilidad de discutir con los propios participantes a la hora de analizar y organizar los contenidos de la información. De tal manera, devolviendo lo que se había descubierto a quienes habían generado la información, resultaba posible no sólo asegurarse de que los actores habían sido entendidos correctamente, sino también profundizar la comprensión recíproca entre los participantes y los miembros de los equipos, estimulando al mismo tiempo la continuación del diálogo. Los estudios de seguimiento sobre los niños que habían participado en los programas fueron utilizados ocasionalmente como un espejo que permitía a los actores sacar ulteriores conclusiones y añadir nuevas perspectivas.⁵ Dichos estudios de seguimiento se basaban igualmente en la aplicación de algunos instrumentos cualitativos similares a los utilizados en la IE.



Una tarjeta de cumpleaños del Chocó

Así pues, el sondeo de la IE generalmente consistía en el diseño de un plan de acción, la creación o selección de métodos e instrumentos participativos, la recopilación de informaciones mediante la aplicación de dichos métodos e instrumentos, el análisis de la información recogida con la ayuda de los actores que habían servido de fuente de la misma, los estudios de seguimiento y, por último, la redacción de un informe sobre la totalidad del proceso que fuera al mismo tiempo narrativo, descriptivo y analítico.

A continuación se presentan los resúmenes de ocho informes redactados de tal manera.⁶

5 En algunos casos los programas condujeron a estudios de seguimiento *ad hoc* con propósitos que se limitaban a la propia comunidad beneficiaria. Estos “estudios espontáneos” son identificados como tales cada vez que se los menciona a lo largo del texto. La Fundación también llevó a cabo estudios de seguimiento en relación con programas ejecutados en varios países, incluidos algunos países o programas que participaron en la IE. Puede consultarse una lista de dichos estudios en la bibliografía.

6 Por razones ajenas a la Fundación y a la IE, dos de los diez programas seleccionados no elaboraron informes y, por lo tanto, no aparecen en la presente publicación. Mozambique prefirió no participar en la presentación de informes, mientras que los Países Bajos participaron en la IE sólo durante un año y decidieron limitar su actividad a un ejercicio que dio como resultado la redacción de un documento de evaluación.



1. Por qué vale la pena contar la historia de PROMESA¹

El programa descrito en estas páginas fue ejecutado en las comunidades pobres de una región apartada de la costa colombiana del Pacífico. El texto testimonia las dificultades afrontadas al abordar la transición de un programa regional organizado, bajo la dirección de profesionales con larga experiencia práctica en el sector, a programas locales individuales, administrados por los mismos miembros de las comunidades. La Iniciativa sobre Efectividad desempeñó un papel importante, ya que ayudó a algunos de los profesionales a comprender el valor de sus propias aportaciones, mediante las cuales habían contribuido al progreso de las comunidades con el pasar de los años.

El Chocó

Las monjas [...] nos enseñaban a coser, a bordar y a tejer, y las que participábamos teníamos que traer con nosotras a nuestros hijitos [...] y era un problema, porque las monjas ya tenían sus propias cosas que hacer. Un día estábamos en el taller cuando una monja [...] llegó con una pareja, y nos la presentó. [...] [Estas dos personas] vieron a los niños y me preguntaron [...] por qué traía conmigo a mis hijos [...] y les dije que no tenía dónde dejarlos [...].

Una participante de PROMESA

La historia que contamos comienza a mediados de los años setenta, cuando Marta Arango y Glendon P. Nimnicht tomaron la decisión de organizar un centro para la investigación y el desarrollo en Colombia. La señora Arango deseaba regresar a su país natal para trabajar con su gente y poner en práctica lo que había aprendido durante diez años de estudios y actividades profesionales en el extranjero.

En uno de sus viajes, la pareja se trasladó con sus hijos desde Ciudad Bolívar, en Venezuela, donde ambos habían estado trabajando en un programa con base en la comunidad destinado a promover el desarrollo de la primera infancia, hasta Antioquía, en Colombia, donde vivía la familia de los Arango. En esa ocasión, entre otras paradas en Colombia, hicieron escala en el Chocó, una región del litoral pacífico, para visitar a la hermana de Marta Arango, Sofía Arango, que era una “teresita” (es decir, una religiosa teresiana).



1 En lo esencial, este resumen se basa en Myers et al. (2004).

No era fácil llegar hasta Bahía Solano, Nuquí, Panguí y Valle, las cuatro pequeñas comunidades costeras del Chocó en las que estaban trabajando las teresianas. El departamento del Chocó es la circunscripción administrativa más aislada de Colombia.² Debido a la presencia de la selva no había comunicación por carretera entre el interior y los municipios del litoral. En teoría, había pequeños aviones que llegaban a Bahía Solano tres veces por semana, pero en realidad sólo podían volar cuando lo permitían las condiciones climáticas, a menudo desfavorables. Un camino sin pavimentar unía el aeropuerto y la localidad de Valle. Solamente dos viejos autobuses pintorescos, que no funcionaban siempre, iban dando tumbos por esa ruta, y tardaban más de una hora en recorrer el tramo de 18 kilómetros. Para seguir desde Valle hasta las comunidades aún más apartadas de Nuquí y Panguí hacía falta una lancha. Quien quería alcanzar desde la costa las comunidades indígenas, situadas aguas arriba, debía caminar o desplazarse en canoa. No podían usarse animales de carga.

A pesar de todo, muchos turistas pensaban que valía la pena hacer una excursión a la costa chocoana. En las proximidades de Valle hay una hermosa playa de arena negra. Abunda la fruta fresca en todas las estaciones. El paisaje, con su vegetación lujuriente y con sus flores variadas y exuberantes, ha provocado que muchos consideren el Chocó el mejor ejemplo de selva tropical en el mundo entero. El Chocó puede cautivar el corazón.

Sin embargo, también eran muchas las cosas que a un cartel turístico le convenía ocultar. La zona era extremadamente pobre. El único modo de tener acceso con relativa facilidad a los mayores centros económicos del país era en avión o en barco desde Buenaventura, al sur de la región. Por ese motivo era elevado el coste de la extracción y explotación de los recursos minerales locales, principalmente oro y plata. En todo caso, no había sector económico capaz de retener o invertir las ganancias, que se transferían fuera de la región. La mayor parte del comercio estaba en manos de forasteros. De la misma manera, la mayoría de los bienes de consumo y los principales artículos de primera necesidad eran importados de otras zonas, con un relativo aumento del coste. Los residentes generalmente se ganaban la vida con la pesca, plantando arroz o cultivando bananas y otras frutas tropicales.³ Las lluvias constantes, el suelo filtrado y pobre de sustancias nutritivas, la multitud de insectos y la dificultad para utilizar animales de tiro hacían impracticable cualquier otro tipo de cultivo. Quedaban insatisfechas las necesidades básicas de más del 60% de la población. Las viviendas que contaban con agua corriente eran menos del 50% y alrededor de una cuarta parte de ellas carecía de electricidad. A causa de la alta incidencia de la pobreza, la dieta insuficiente y las condiciones higiénicas desfavorables, predominaban la malnutrición y las enfermedades.

Cuando Arango y Nimnicht desembarcaron y dieron comienzo a su visita, pasaron de la eterna primavera de Medellín al calor y la humedad bochornosa del Chocó, donde las precipitaciones anuales figuran entre las más elevadas del planeta y donde, además, cundía la malaria. Se encontraron con que solamente Bahía Solano tenía un abastecimiento bastante aceptable de agua corriente, pero incluso en esa comunidad de pescadores y agricultores con 5.000 habitantes faltaba por completo un sistema sanitario y no había más de 30 letrinas. Panguí no contaba con baños ni letrinas, con excepción de los retretes de la misión de las teresianas; en Nuquí y en Valle apenas había una o dos. La pareja vio calles y playas llenas de basura. Los

2 Por sus dimensiones, Colombia ocupa el cuarto lugar en Sudamérica, cubriendo una superficie aproximadamente igual a la suma de la de España, Francia y Portugal. Es el único país sudamericano con acceso tanto al océano Pacífico como al mar Caribe.

3 El Chocó tiene un porcentaje de población indígena relativamente elevado (el 6% de los aproximadamente 350.000 habitantes, según los datos de fines de los años noventa) y es el único departamento de Colombia en el cual los afrocolombianos son mayoría (el 80%). El resto de la población es de origen mixto (el 10%) o europeo (el 4%).

cerdos, gallinas y perros paseaban libremente por todos lados. Parecía que nunca se hubiese hecho esfuerzo alguno por controlar la presencia de ratas: eran parte de la vida cotidiana.

Las conversaciones con las religiosas y con los miembros de la comunidad suscitaron en Arango y Nimnicht la convicción de que la gente pobre de las cuatro comunidades del Chocó era precisamente lo que ellos estaban buscando. El entorno representaba un desafío extraordinario que invitaba a desarrollar una contribución auténticamente útil. Además, una organización reconocida oficialmente (la de las teresianas), con un estrecho vínculo que la ligaba a la comunidad, ya establecida y en funcionamiento en la localidad, manifestaba interés en prestar asistencia para realizar la idea que se les había ocurrido.

La idea

En 1968, Nimnicht había iniciado un proyecto en el Laboratorio del Lejano Oeste para la Investigación y el Desarrollo Educativos (*Far West Laboratory for Educational Research and Development*) de San Francisco. El proyecto se centraba en el diseño y ensayo de actividades lúdico-instructivas y juguetes de uso didáctico en el distrito escolar de Ravenwood. Un grupo de madres asistía una vez por semana a cursos de dos horas para aprender a jugar con sus hijos. Cada semana se llevaban a casa un juego o un juguete diferente. Los resultados fueron prometedores. Las madres adquirían la habilidad de utilizar los juegos y juguetes con sus hijos y los niños aprendían las nociones que los juegos y juguetes estaban destinados a enseñarles.

Una segunda prueba de campo se llevó a cabo en dos distritos escolares más del estado de Utah. Allí el laboratorio suministró los juegos y juguetes, así como los respectivos manuales, a otra institución. En este caso, el objetivo consistía en descubrir si podía alcanzar resultados similares a los obtenidos en Ravenwood alguien que no tuviera ninguna experiencia previa con esos materiales pedagógicos, basándose únicamente en las instrucciones de los manuales. La prueba tuvo éxito.

El proyecto había sido efectivo con las madres que habían recibido una educación convencional, pero ¿funcionaría también con las madres que habían tenido una escolarización limitada o que ni siquiera sabían leer o escribir?

Para descubrirlo, Arango y Nimnicht aceptaron la invitación de realizar un proyecto experimental en Ciudad Guyana, en Venezuela. Los resultados fueron los mismos. Las mujeres analfabetas y semianalfabetas podían utilizar los juegos y juguetes con la misma facilidad, y también sus hijos aprendían lo que se pretendía que aprendieran. En realidad, los niños aprendieron más de lo que había asimilado otro grupo de chicos, provenientes del mismo barrio, que habían asistido durante un año a clases de preescolar, sin participar en el proyecto.

En Venezuela, Arango y Nimnicht consiguieron recoger varias informaciones más. En primer lugar, los niños de 10 a 14 años de edad también eran capaces de emplear con destreza los materiales pedagógicos con sus hermanos menores. En segundo lugar, era conveniente agregar al proyecto otras actividades de grupo, como el arte y la música, para incrementar la calidad de la enseñanza y ampliar el contenido de la instrucción. Sin embargo, resultaba difícil llevar a cabo esta última empresa fuera del ambiente escolar. Por otra parte, independientemente de los logros alcanzados, entre algunas personas el proyecto jamás conseguiría conquistar credibilidad sin la participación de maestros profesionales.

En el Chocó, Arango y Nimnicht vieron un ambiente adecuado para poner a prueba su nuevo enfoque del desarrollo de la primera infancia. En las cuatro comunidades costeras

visitadas por la pareja, alrededor del 70% de la población no sabía leer ni escribir. Las escuelas primarias funcionaban de manera irregular. A menudo los niños se matriculaban en la escuela primaria solamente a la edad de siete u ocho años y con la misma frecuencia la abandonaban antes de haber terminado el ciclo. En la zona existían también cuatro escuelas secundarias de primer nivel. Para proseguir la educación de nivel superior, la única alternativa era asistir a una escuela secundaria normal en otra parte. Quienes gozaban de mayor instrucción en las comunidades eran unos pocos docentes y funcionarios de la policía, varios empleados del gobierno y algunos pequeños comerciantes y vendedores. Dejando aparte las escuelas, casi ningún programa gubernamental hacía sentir su presencia en las comunidades.

El riesgo de fracasar, inevitablemente ligado a toda tentativa de desarrollar un proyecto cualquiera, era considerable, no sólo por las condiciones desventajosas, sino también por las complicaciones que podrían surgir al intentar dirigir el proyecto desde la lejana Medellín, donde residían Arango y Nimnicht. A pesar de dicho riesgo, a la optimista pareja le pareció que la situación del Chocó representaba una oportunidad prometedor y los dos decidieron aceptar el reto.

Pasos preliminares

Llegó una propuesta con un presupuesto voluminoso. Pensé que era una buena propuesta por diversos motivos. [...] El proyecto no requería una infraestructura onerosa en el Chocó [...] porque trabajaría en colaboración con las teresianas [...] [y] mediante grupos de madres. [...] Se trataba de un proyecto integral, que incluía hasta la malaria. La evaluación estaba incorporada desde el principio y se añadía la propuesta de llevar a cabo un estudio de acompañamiento.

Un antiguo miembro del personal de la Fundación Bernard van Leer

En 1976, en Sabaneta, un municipio cerca de Medellín, Arango y Nimnicht fundaron el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y elaboraron los planes de realización de un proyecto piloto.⁴ Establecieron contacto de manera oficial con las cuatro comunidades costeras de Bahía Solano, Nuquí, Panguí y Valle. Dado que algunas personas de las comunidades expresaron el deseo de poner en práctica el proyecto y de mejorar su preparación para llevar a cabo la labor comunitaria, Arango y Nimnicht se vieron en la necesidad de proporcionarles los medios para que recibiesen formación adecuada. Por lo tanto, hubo que crear un plan para el nuevo componente del proyecto, que se ocuparía de la capacitación. Tendrían que venir especialistas en formación de educadores desde Sabaneta para participar en las actividades.

La comunicación entre las cuatro comunidades del Chocó y entre las comunidades y el mundo exterior no era fácil ni segura. Había servicios de correos y telégrafos en Bahía Solano, Nuquí y Valle. Las únicas radios de onda corta estaban situadas en la comisaría de Bahía Solano y en la misión de las teresianas. Así pues, se procuraron más aparatos de radio para Bahía Solano y Nuquí.

Era necesario realizar un diagnóstico preliminar, a fin de obtener un cuadro más claro de las necesidades y problemas de las comunidades. Dicho diagnóstico serviría también de base para un componente del programa que se ocupase de la investigación y el desarrollo.

⁴ La organización se denominó en un primer momento Laboratorio Internacional para el Desarrollo Educativo (LIDE).

Había que encontrar una sede para las reuniones y demás actividades del programa, organizar el transporte y comprar materiales educativos y otros artículos indispensables. Pero tal vez lo más urgente era conseguir ulteriores recursos financieros.

Después de la decisión, tomada por el gobierno a principios de 1977, de instituir un impuesto sobre la nómina del 2% para mejorar el bienestar familiar, la Fundación Bernard van Leer fue invitada a visitar Colombia a fin de discutir las posibles alternativas a los costosos *centros de atención preescolar* convencionales, que eran el tipo principal de preescolar disponible entonces.

A través del contacto de un amigo, Arango solicitó una cita con el representante de la Fundación. Se precisó la fecha del encuentro y durante esa reunión Arango y Nimnicht describieron su idea. Despertaron la curiosidad del funcionario de la Fundación, quien comunicó a la pareja que deberían presentar una propuesta y prometió que, por lo menos, vería si había otros financiadores que pudiesen estar interesados.

Apoyándose en su experiencia, la pareja envió una propuesta a la sede de la Fundación en La Haya. La propuesta centraba su interés en la infancia, pero reflejaba una amplia visión del desarrollo humano y social. La metodología implicaba el aprovechamiento de los recursos humanos, institucionales y materiales del lugar, así como la identificación de las necesidades locales y de las medidas necesarias para satisfacerlas. Se debía prestar considerable atención a reforzar la autoestima de la población y la conciencia de sí misma. Una estrategia básica del programa propuesto consistía en la formación de los padres de niños pequeños, de manera que les brindaran un ambiente hogareño más propicio para el desarrollo cognitivo y la educación, al mismo tiempo que un buen sistema de suministro de servicios básicos, a fin de garantizar una sólida higiene y prácticas eficaces para el cuidado de la salud.

CINDE no intervendría directamente in situ, dentro de las comunidades. No obstante, se asumiría la responsabilidad de sostener y supervisar el programa entero y de desarrollar los recursos humanos, elaborar los planes de actividades, evaluarlas, establecer relaciones con organizaciones nacionales e internacionales y producir materiales educativos y documentación, incluidos materiales impresos y audiovisuales encaminados a fortalecer la cultural local. La propuesta no mencionaba la organización comunitaria ni se esforzaba por dar una respuesta al interrogante sobre la posibilidad de que la tarea fuese sostenible más allá de los tres primeros años.

A la Fundación le gustó la propuesta. De hecho, decidió que el presupuesto de la misma era insuficiente y consintió el financiarla durante más de tres años. Al terminar dicho período, el financiamiento fue renovado por tres años más.

Los primeros años

[...] Yo estaba lavando ropa en el arroyo (entonces, me mantenía lavando [...]), cuando llegó la hermana Lucía y dijo: “[...] ¿Se acuerdan de la pareja que nos visitó el día tal y tal? Ellos [...] van a organizar un programa aquí. [...] Dentro de poco, dos de nosotras de Bahía [Bahía Solano], dos más de Valle, dos de Nuquí y dos de Panguí vamos a ir a Medellín para recibir formación”.

Una participante de PROMESA

El programa, que con el tiempo se hizo famoso con la denominación de Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente, o con el acrónimo PROMESA, comenzó en cuatro comunidades costeras del Chocó en 1978. Su primera actividad tenía

que ver principalmente con las ludotecas de las comunidades. Cada ludoteca contaba con 25 juguetes educativos, 25 pirámides con cuadrados, 25 con triángulos, 25 con círculos y varios juegos más. En cada comunidad se eligieron al principio 25 madres para que participaran, alcanzando un total de 100 familias de PROMESA. Las madres empleaban los juguetes en sus casas para estimular el desarrollo físico e intelectual de sus hijos, que tenían de tres a siete años de edad, jugando e interactuando con ellos de distintas maneras. Se reunían una vez por semana para aprender a utilizar los juguetes con mejores resultados en sus “actividades preescolares domiciliarias”. Durante los dos primeros años, cada seis meses se agregaba un nuevo grupo de madres.

Los encuentros semanales eran dirigidos por *promotores* (es decir, operadores del programa), que por lo general eran mujeres (*promotoras*). En un principio, las promotoras eran teresianas, a las cuales había dado formación adecuada la plantilla de CINDE en Sabaneta. Las promotoras recibían instrucción en materia de asistencia sanitaria básica, alimentación, higiene y otros temas pertinentes. Debían suministrar a los padres de las comunidades una educación integral, que los pusiera en condiciones de favorecer el desarrollo armonioso de sus hijos, y, al mismo tiempo, los conocimientos, las habilidades y la motivación necesaria para transformar el ambiente en el que los niños estaban creciendo. De regreso al litoral, las teresianas recién capacitadas comenzaron a trabajar inmediatamente con los grupos de madres. Las promotoras veteranas prestarían servicio más tarde en las comunidades como líderes y expertas en resolución de problemas.

Según los planes, cada grupo debía reunirse una vez por semana durante los primeros seis meses y de allí en adelante sólo ocasionalmente, en función de las necesidades. Las actividades iniciales del programa se concentrarían en potenciar la capacidad de las familias de proporcionar a los niños los cuidados, la educación y las ocasiones de desarrollo que no ofrecían las instituciones locales, ni públicas ni privadas. Progresivamente, a medida que las familias fueran fortaleciendo su confianza en sí mismas y sus demás aptitudes, se añadirían al programa otras iniciativas más ambiciosas y, en tanto lo permitieran el tiempo y las oportunidades, se invitaría a las familias a constituir una red de colaboración recíproca, a fin de resolver otros problemas que afectaban a los niños y a la comunidad en general.

Sin embargo, el programa no fue evolucionando tan gradualmente como se había previsto. El interés de las madres muy pronto comenzó a ir más allá del desarrollo intelectual de sus hijos, extendiéndose a ámbitos del programa no relacionados directamente con la educación, como la salud, la alimentación, la higiene y el medioambiente. Más rápido de lo que se esperaba, los grupos se convirtieron en centros de debate sobre los problemas de la comunidad. En cierto sentido, dada la ausencia de instituciones locales, los grupos se transformaron en organizaciones comunitarias clave. Al cabo de seis meses, todos sin



CORTESÍA DE CINDE

Un encuentro con líderes de la comunidad

excepción desearon seguir encontrándose regularmente, y algunas madres asistían al mayor número posible de reuniones, incluso a las de otros grupos distintos del propio.

Esta tendencia a la aceleración fue alentada por CINDE, ya que estaba en conformidad con el plan que había proclamado respecto al crecimiento del programa. En efecto, coincidía con los objetivos generales de la organización de fomentar un buen cuidado de la salud, consolidar en los miembros de la comunidad una imagen positiva del propio ego y mejorar, en su totalidad, las condiciones de vida de los niños.

Así pues, durante los dos primeros años, la iniciativa educativa se expandió gracias a la adición de un componente de estimulación temprana para los pequeños de cero a tres años de edad. Las madres aprendieron nuevas maneras de observar las necesidades de estos niños y a reaccionar de manera adecuada. También aprendieron nuevos métodos de asegurar un mejor entorno físico para sus hijos.

La planificación de los encuentros se volvió más flexible. Las discusiones condujeron a otras empresas de interés comunitario, de carácter más general, como por ejemplo proyectos para la recolección de basura, la limpieza de calles y playas, el drenaje de charcos de agua estancada, la instalación de letrinas adecuadas y el abastecimiento de agua potable sana. Entre las iniciativas más importantes cabe destacar la creación de un componente de salud, que comprendía un plan para el control de la malaria.

Asistencia sanitaria

A fines de los años setenta y comienzos de los ochenta, el Chocó acusaba indicadores socioeconómicos peores que cualquier otro departamento del país. Por lo tanto, fue elegido como blanco de un plan de rescate de emergencia destinado exclusivamente a la costa colombiana del Pacífico. Por tal motivo, los dos municipios en los que se encontraban las cuatro comunidades donde PROMESA se había puesto en marcha recibieron ayuda especial de las instituciones públicas responsables de los servicios sociales. Sin embargo, dicha ayuda era bastante limitada y difícilmente podría decirse que había sido proyectada con la intención de promover una transformación “participativa” en las condiciones de vida de los habitantes, que, además, no tenían confianza alguna en las instituciones, debido a la presunta corrupción e ineficacia de éstas. Al mismo tiempo, las organizaciones de bases populares eran pocas y tendían a ser “exclusivas”. Sería correcto, por ende, afirmar que el departamento contaba con un “capital social” insuficiente, aunque en estas pequeñas comunidades los vínculos familiares solían ser fuertes.

PROMESA aspiraba a lograr progresos significativos precisamente en estas dos áreas: la participación y la creación de capital social. Por otro lado, puesto que la finalidad del programa era establecer un enfoque integral que correspondiera a las necesidades concretas, de ello parecía desprenderse naturalmente que PROMESA debería esforzarse en compensar las deficiencias de las instituciones públicas combatiendo, por ejemplo, los problemas de la asistencia sanitaria, a fin de mejorar las condiciones de vida en las comunidades.

En consecuencia, el programa buscó fuentes que financiaran un componente de salud. Uno de los potenciales financiadores con el que se contactó fue una organización no gubernamental actualmente conocida bajo el nombre de CORDAID.⁵ CORDAID aceptó

5 Como la Fundación Bernard van Leer, también CORDAID (*Catholic Organisation for Relief and Development Aid: Organización Católica para Ayuda de Emergencia y Desarrollo*) tiene sede en La Haya. Véase su sitio web: <www.cordaid.nl>.

suministrar los fondos necesarios y en 1980 se agregó al programa un componente de asistencia sanitaria básica.

Hubo una notable participación comunitaria. Los promotores fueron elegidos por los miembros de las comunidades mediante voto secreto y este hecho tendía a conferirles mayor autoridad. Recibieron formación especial para prestar servicio como asistentes de primeros auxilios, a fin de que promovieran adecuados cuidados preventivos de salud, sobre todo entre las familias. El principal foco de atención eran las enfermedades infecciosas culpables de la elevada tasa de mortalidad infantil característica del Chocó, como las infecciones agudas de las vías respiratorias y distintos tipos de diarrea. Los promotores se ocupaban también de dirigir dispensarios para la asistencia sanitaria encargados de la distribución de remedios básicos y de la prestación de otros servicios esenciales de salud. Gradualmente, se fueron tomando medidas encaminadas a desarrollar tecnologías apropiadas para el tratamiento y abastecimiento de agua y para hallar alternativas a la salazón y al ahumado como métodos de conservación de la carne y el pescado.

Debido a la alta incidencia de la malaria en el Chocó, la lucha contra esta enfermedad fue una de las contribuciones más importantes del componente de asistencia sanitaria. En gran parte, la labor se basaba en campañas de sensibilización de la comunidad, llevadas a cabo con el auxilio de niños, maestros y líderes comunitarios. Los habitantes de dos comunidades recibieron capacitación para extraer pruebas de sangre y examinarlas bajo el microscopio, a fin de elaborar diagnósticos precoces. La campaña condujo a la realización de un proyecto significativo y fructuoso que comenzó en 1989. La unidad antipalúdica del componente de salud puso en circulación una guía impresa para los líderes de grupo, 25 publicaciones sobre varios aspectos de la lucha contra la malaria, cintas de audio para las personas que no sabían leer o que deseaban utilizar las publicaciones para aprender a leer mejor y un folleto informativo con instrucciones para fabricar mosquiteros.

En parte gracias a los esfuerzos de CINDE y PROMESA y con el apoyo del Ministerio de Salud y otras instituciones nacionales e internacionales, la tasa de mortalidad infantil del Chocó disminuyó en uno o dos puntos en apenas nueve años (1988-1997) y la incidencia de la malaria descendió a menos de la mitad.

Los centros comunitarios del Chocó

Mientras tanto, en Sabaneta, además del componente educativo para los promotores del Chocó, CINDE había lanzado un programa de desarrollo integral de la infancia que incluía la participación activa de los padres. Los niños iban a la escuela dos veces por semana durante medio día para recibir instrucción artística y musical. Al mismo tiempo, como en el Chocó, las madres se reunían semanalmente para aprender a convertirse en “maestras” en sus hogares.

Se estaba materializando la idea que Arango y Nimnicht habían tenido al partir de Venezuela. Los resultados obtenidos con las madres y sus hijos en cuanto al aprendizaje de las nociones básicas mediante juegos y juguetes educativos eran aproximadamente iguales a los conseguidos en los experimentos precedentes. Ahora, sin embargo, se sumaban las



Planificando las actividades de PROMESA

CORTESÍA DE CINDE

actividades artísticas y musicales de grupo. El coste era mucho menor que el de un programa habitual de preescolar y, por consiguiente, CINDE consideró que el enfoque representaba una alternativa económicamente conveniente a los centros de preescolar convencionales.

La experiencia de Venezuela sirvió de base al programa De Niño a Niño, organizado por CINDE en Sabaneta. A través de este programa, los niños de diez a catorce años de edad aprendían a cuidar a sus hermanos menores y a jugar con ellos empleando juegos educativos. Los niños de más edad también jugaban entre ellos (usando en este caso juegos proyectados para su propio grupo etario) y participaban en otras actividades, como los talleres teatrales.

CINDE realizó experimentos con una versión ampliada del programa de ludotecas de juguetes educativos que abarcaba a los niños de edad escolar. El programa se llamaba “Juega y Aprende a Pensar” y estaba focalizado principalmente en el aprendizaje de destrezas relacionadas con el pensamiento crítico no enseñadas en la escuela, pero capaces de incrementar considerablemente el rendimiento escolar. Los niños aprendían a buscar un orden en el mundo que los rodeaba, a descubrir modelos de conducta, a razonar por inducción y deducción y a examinar diferentes alternativas y probabilidades. Una evaluación del enfoque demostró que, utilizando los juegos que formaban parte del programa y aprendiendo las nociones que constituían el objetivo de los mismos, los niños mejoraban sus resultados en matemáticas y desarrollaban sus habilidades lingüísticas.

En general, el enfoque aplicado a la educación se basaba en una concepción que veía la enseñanza no como un instrumento para transmitir informaciones, sino como un ambiente activo donde “construir” conocimientos y socialización, y en el cual podían “dialogar” la sabiduría tradicional y los adelantos de la ciencia.

Los miembros de las comunidades construyeron centros para padres y niños en 1981 en Valle y en 1982 en Bahía Solano y Panguí y, cuando CINDE consideró suficientes y satisfactorios los ensayos de los programas en Sabaneta, los puso en operación en dichos centros. Con el tiempo se abrieron allí establecimientos de preescolar (por ejemplo en Panguí) y a partir de 1984 se inició el suministro regular de alimentos a los niños y la educación nutricional para las madres. Las instalaciones albergaban asimismo puestos para el diagnóstico y tratamiento de la malaria. La existencia de estos centros ofrecía a las comunidades razones tangibles para sentir que PROMESA les pertenecía y contribuía a hacerles adquirir una cierta sensación de independencia y a reforzar su identidad.

Actividades generadoras de recursos económicos

El componente productivo de PROMESA organizó proyectos locales encaminados a lograr que las personas se unieran para potenciar sus destrezas e incrementar sus



CORTESÍA DE CINDE

Los niños aprendieron a ocuparse de sus hermanos

ingresos. Los proyectos comprendían planes de microcrédito, dirigidos a los individuos que deseaban emprender una actividad rentable, como por ejemplo la apertura de una panadería, una carpintería, una farmacia o un almacén en las comunidades. Se formaron asociaciones de artes y oficios; se organizaron cursos de costura para mujeres y se ofreció ayuda para la creación de empresas destinadas a la fabricación de colchones, mosquiteros y ropa, que podían venderse en la comunidad. El componente de producción tuvo menos éxito en sus intentos de sostener el desarrollo de habilidades relacionadas con el marketing y la dirección empresarial. Se descubrió que los colectivos reducidos y compactos y los pequeños grupos de productores parecían funcionar mejor que las agrupaciones de mayores dimensiones. También se tomó conciencia de que era más provechoso proceder lentamente y no tratar de organizar proyectos más ambiciosos demasiado pronto. Aunque no acarreó enormes éxitos económicos para los participantes, el componente sobrevivió y logró alcanzar algunos de sus objetivos más modestos.

Investigación y evaluación

Cuando CINDE fue concebido, también se había previsto que funcionase como centro para la investigación y elaboración de iniciativas dirigidas a promover el desarrollo de la primera infancia, y desde la fase inicial se había puesto en marcha un proceso de planificación, evaluación e investigación que acompañaría a PROMESA en el Chocó. Las comunidades, y sobre todo las madres, fueron participando cada vez más en dicho proceso. Esta característica ocupó un lugar relevante en la consolidación de la credibilidad del programa.

Al principio se recogieron informaciones acerca de las comunidades entre los habitantes para crear una línea de base que permitiera evaluar los cambios durante la evolución de PROMESA. Una de las herramientas más importantes en esta labor fueron las entrevistas a los padres. Dichas entrevistas comprendían preguntas relativas al nivel de instrucción, la ocupación y los ingresos de los miembros de las familias, y otras se relacionaban con la vivienda, como por ejemplo sobre las instalaciones sanitarias y de aprovisionamiento de agua o las condiciones del piso, las paredes y el techo. Se planteaban preguntas a los padres acerca de la imagen que tenían de sí mismos, acerca de sus aspiraciones respecto al futuro de sus hijos, acerca de su capacidad de atender al bienestar físico y emocional de los niños y acerca de las actividades familiares en las cuales éstos participaban. También se reunieron datos relativos a la mortalidad de niños menores de cinco años y al porcentaje de nacimientos con vida en las familias.

Otro instrumento útil para la recopilación de informaciones fueron los estudios llevados a cabo con los niños. Se prepararon exámenes destinados a los niños que habían participado en PROMESA con la finalidad de evaluar su rendimiento escolar en matemáticas, habilidades lingüísticas y capacidad de reflexión lógica en los primeros cinco años de la escolarización primaria. Una vez lanzado el programa nutricional en 1984, se comenzaron a evaluar los cambios que se registraban en la situación de los niños de tres a seis años de edad en materia de alimentación mediante un constante monitoreo de su crecimiento.

Logros y lecciones aprendidas en los primeros años

La propuesta enviada en un principio a la Fundación Bernard van Leer había preconizado objetivos y efectos ambiciosos para las cuatro comunidades del Chocó, y los resultados al cabo de los primeros cinco años no fueron una decepción. El enfoque planificado inicialmente, de avanzar gradualmente partiendo de un programa con un único componente simple (la

estimulación del desarrollo intelectual de los niños de tres a siete años por parte de sus padres) y agregando nuevos componentes uno a uno, no funcionó, pero en sentido positivo, ya que los grupos de madres, así como las monjas, rápidamente se entusiasmaron demasiado como para contentarse con un adelanto progresivo que procediera por etapas. Deseaban implementar los distintos componentes del programa con mayor velocidad.

La experiencia pedagógica del Chocó, por consiguiente, hizo resaltar las ventajas de un enfoque flexible, capaz de englobar simultáneamente reacciones a diversas prioridades de la comunidad. Gracias a la metodología flexible que se había aplicado originariamente en los grupos de madres, todas las partes interesadas adquirieron mayor confianza y alcanzaron una comprensión más profunda de sus propias necesidades, al tiempo que PROMESA maduró relativamente deprisa y se convirtió en un programa integral de desarrollo comunitario que abarcaba tanto el desarrollo infantil como la sanidad, el control del paludismo y las actividades generadoras de ingresos.

Además, PROMESA atrajo las aportaciones de numerosos miembros de las comunidades, muchos de los cuales no tenían hijos o, en todo caso, no se habían decidido a participar a causa de los niños. Por ejemplo, había personas que se ocupaban de resolver los problemas económicos de la comunidad local mediante la producción, venta y distribución de arroz o madera, o de afrontar las insuficiencias de la infraestructura comunitaria a través de la construcción de una pequeña central hidroeléctrica en Valle.

Las crisis de un ambiente en expansión

A mediados de los años ochenta, tres acontecimientos afectaron significativamente a la evolución del programa: las teresianas se retiraron de su función de promotoras, terminó el financiamiento de la Fundación Bernard van Leer y surgieron nuevas organizaciones comunitarias responsables de la dirección del programa PROMESA.

Las religiosas se retiran

A pesar de los vínculos familiares y otros lazos que unían a las religiosas con la comunidad, poco a poco se manifestó en toda su evidencia cuán poco realista era la expectativa, que estaba implícita en la propuesta inicial, de que las teresianas se transformasen en la organización con base local encargada de brindar apoyo regularmente al programa y de llevarlo adelante. En primer lugar, salieron a relucir algunas diferencias entre CINDE y las teresianas respecto a cómo debían concebirse y administrarse los proyectos de desarrollo. El enfoque evangélico, caritativo, generoso de las teresianas era, de alguna manera, contrario a la metodología de PROMESA. Mientras que PROMESA esperaba conseguir que la gente se sintiera implicada en la solución de sus propios problemas, a menudo las monjas aparentemente preferían explicarles a las personas lo que iban a descubrir en vez de limitarse a guiarlas para que lo descubrieran por sí mismas. Es fácil comprender por qué las religiosas se comportaban así. En toda situación de enseñanza-aprendizaje, al docente puede resultarle menos dificultoso instruir a los estudiantes que indagar junto con ellos. También las madres, cuando utilizaban los juguetes y juegos educativos con sus hijos, con bastante frecuencia los adiestraban en vez de estimularlos y halagarlos.

En segundo lugar, entre las teresianas que prestaban servicio dentro de PROMESA como formadoras o aprendices había una rotación continua. La orden religiosa se dio cuenta de que estas monjas podían sacar provecho de las experiencias vividas en PROMESA también en

otros contextos y, por consiguiente, les asignaban al cabo de poco tiempo una sede diferente. De tal manera, la filosofía y el enfoque de PROMESA se difundían en otros sitios, pero a la vez esto significaba que constantemente se necesitaban nuevas teresianas que ejercieran como formadoras y aprendices en áreas troncales del programa.

La separación, que se produjo a comienzos de 1983, tuvo un aspecto positivo. Aunque PROMESA se vio en la obligación de buscar otras formadoras de repente, en vez de hacerlo gradualmente, la solución que encontró resultó ser más coherente con su filosofía participativa que el camino que había seguido hasta entonces, pasando a través de las monjas para llegar hasta la comunidad. Para sustituir a las religiosas, PROMESA seleccionó a algunas madres que habían ayudado a las monjas durante su colaboración con el programa. Estas madres asistentes, provenientes de las comunidades, debían recibir la formación necesaria para ejercer las mismas funciones que las religiosas. Se presentó algún problema porque estas mujeres (madres y amas de casa sin demasiada instrucción ni experiencia como trabajadoras sociales autónomas, aunque muchas de ellas ya habían prestado servicio codo con codo junto con las teresianas durante años) no contaban con el reconocimiento o el prestigio que poseían las monjas entre los miembros de las comunidades y dentro de las instituciones comunitarias. A estas mujeres les llevó mucho tiempo crearse una reputación sólida como protagonistas competentes y productivas del programa.

La crisis económica

La Fundación Bernard van Leer había consentido financiar el componente que se ocupaba del desarrollo de la primera infancia durante tres años y luego prolongó su patrocinio hasta tres años más. En ese período, CINDE creía haber efectuado progresos suficientes en la creación de un marco apropiado para promover el sano desarrollo de los niños en las cuatro comunidades donde se ejecutaba el programa, pero también era consciente de la necesidad de consolidar dichos logros. Además, otras comunidades del Chocó habían comenzado a solicitar iniciativas similares, y esto requería una ulterior expansión. Sin embargo, la Fundación tenía la impresión de haber alcanzado su objetivo más modesto, aunque no menos útil, de sostener a PROMESA hasta que se arraigase en las cuatro comunidades, por lo cual al cabo de seis años decidió no renovar su participación financiera.

Los contactos institucionales que CINDE había establecido, en parte con ayuda de la Fundación, se revelaron sumamente valiosos en estas circunstancias. CORDAID, por ejemplo, siguió enviando fondos al componente encargado de la atención sanitaria. En colaboración con las comunidades y como respuesta a las necesidades que se habían identificado, otras organizaciones, incluidos algunos entes gubernamentales, igualmente suministraron financiamientos o asistencia destinada a actividades específicas.

A pesar de todo, dado que no había una fuente general de recursos económicos, fue necesario reorganizar el programa. Se discutió la situación en las comunidades y los promotores propusieron encontrar otras maneras de cubrir sus honorarios, incluso mediante donativos de las propias comunidades. Gracias a ésta y a otras medidas, se logró superar la crisis económica y CINDE pudo consolidar el programa en Bahía Solano, Nuquí, Panguí y Valle, así como extenderlo a nueve comunidades costeras más en 1985 y a otras doce comunidades en 1988, aunque CINDE ya no financiaba algunos de los componentes.

PROMESA como organización comunitaria

Así pues, en vez de representar un obstáculo, la crisis económica había conducido a una reorganización que daba nuevo empuje a la participación comunitaria en el programa. Otras medidas tomadas para salvar inconvenientes y consolidar éxitos en estos años tendían igualmente a intensificar la intervención directa de las comunidades. Una de las más importantes de ellas, desde la óptica de la historia posterior del programa, fue el establecimiento de una organización denominada PROMESA, reconocida jurídicamente, en todas y cada una de las comunidades. La plantilla de cada una de estas organizaciones (“micro-PROMESA”) comprendía a los promotores y a otros participantes y actores.



CORTESÍA DE CINDE

Se estimuló la participación comunitaria

CINDE y Plan Internacional

A grandes rasgos, la etapa sucesiva de la historia de PROMESA comenzó en 1988, cuando se tomó la decisión de aceptar consistentes financiamientos de Plan Internacional para desplegar el programa cubriendo varios sitios del interior del Chocó, incluida la capital, Quibdó.⁶ La considerable expansión lograda gracias a esta colaboración significó que ahora el programa llegaba a abarcar 11.500 familias de 38 comunidades en seis municipios del Chocó. De estas familias, 7.000 participaban en iniciativas para el desarrollo integral y 4.500 gozaban de los beneficios del componente antimalaria.

El nuevo capítulo de la historia (la difusión tierra adentro) tuvo una evolución totalmente diferente. Más que de los promotores, la iniciativa destinada al interior dependía de los “líderes comunitarios” que colaboraban con la alianza CINDE-Plan. Dado que Plan Internacional se especializa en el patrocinio de niños a distancia por parte de financiadores individuales, los líderes tenían que mantener la comunicación entre las familias patrocinadas y los patrocinadores, y, puesto que cada uno de los líderes tenía a su cargo de 80 a 100 familias, la tarea los tenía ocupados buena parte del tiempo.

Mientras tanto, PROMESA proseguía sus actividades sin mayores cambios en las comunidades del litoral. Por lo tanto, los promotores de la costa trabajaban directamente con las comunidades y cada uno de ellos seguía siendo responsable solamente de las 25 familias de su grupo. Por consiguiente, podían dedicarle más tiempo a cada una de las familias.

Éstas y otras diferencias de enfoque entre CINDE y Plan Internacional condujeron a un momento crítico en la vida del programa. Algunos de los participantes pensaban que podían obtener más resultados trabajando como los promotores, es decir, directamente con y para las comunidades. Otros creían que trabajando para Plan Internacional, que es una organización de grandes dimensiones y cuenta con muchos recursos, podían generar mayores ventajas para las mismas.

Por otro lado, había una cuestión más. Cuando el programa comenzó, los servicios sociales públicos eran muy limitados en el Chocó. Por tal motivo, los promotores recibían formación para poder impartir a los padres y a las instituciones comunitarias conocimientos y destrezas

6 Para mayores informaciones sobre Plan Internacional, consúltese su sitio web: <www.plan-international.org>.



CORTESIA DE CINE

Un niño del Chocó

relacionados con diferentes ámbitos, como por ejemplo la educación, la salud, la satisfacción de necesidades básicas, etc. Por ende, los promotores desempeñaban un papel fundamental como educadores comunitarios y agentes de desarrollo. Sin embargo, a medida que en el Chocó fueron mejorando la cobertura y la distribución de los servicios sociales públicos, se produjo una especie de desdoblamiento. De este modo la polémica entre “promotores” y “líderes comunitarios” llegó a provocar una discusión acerca de la amplitud de atribuciones y obligaciones que les correspondían a los agentes del programa.

Por lo tanto, se gestionó una serie de reajustes en cuanto al contenido y los métodos del programa a principios de los años noventa, según se detalla a continuación:

- Se creó un comité, compuesto por representantes de CINDE y Plan Internacional, para que monitorizara todo el programa.
- Las propias comunidades eligieron a los “líderes comunitarios”, de la misma manera que habían sido elegidos los promotores conforme al enfoque de CINDE.
- Los promotores eran responsables de coordinar las actividades en las áreas específicas. Eran nombrados por los líderes comunitarios y recibían una retribución en pago por su trabajo.
- Algunos de los líderes estaban especializados en uno de los componentes.
- Fueron ligeramente modificados los esquemas de capacitación para adaptarlos a las funciones y roles nuevos, aunque los principios y propósitos básicos de la formación siguieron siendo los mismos. No se escatimaron esfuerzos para inculcar a los aprendices la importancia de colaborar con las comunidades, como en el caso del proceso formativo de CINDE. También se les enseñaron los rudimentos de planificación y administración.

La cooperación entre CINDE y Plan dio a luz un rico aprendizaje interinstitucional. Mientras CINDE y el programa PROMESA sacaron provecho de la pericia de Plan Internacional en materia de planificación y gestión, Plan obtuvo sensibles beneficios gracias a los conocimientos de CINDE en cuanto a iniciativas relacionadas con la enseñanza preescolar y la escolarización primaria. En varias ocasiones, el personal de CINDE presentó detalladamente el programa PROMESA a la plantilla de Plan en Colombia y en otros países de la región. A partir de 1996, CINDE también participó activamente en la elaboración de la estrategia educativa de Plan para la región sudamericana. Para dicha estrategia fue particularmente valiosa la experiencia de PROMESA en la educación preescolar y primaria. En efecto, como resultado de esta colaboración, Plan trasladó el centro de interés de su estrategia educativa regional desde el desarrollo de la infraestructura hacia un enfoque equilibrado que abarcaba la formación de los docentes, las metodologías del aprendizaje activo y la enérgica participación de los padres.

Desde la creación misma de la alianza entre CINDE y Plan Internacional, CINDE buscaba la manera de transferir la gestión y el control del programa a los actores locales. Gracias a las grandes transformaciones recientes del programa y a medida que se desarrollaba la colaboración entre CINDE y Plan Internacional, fue ganando terreno la idea de fundar organizaciones no gubernamentales locales que tomaran como base a los participantes de PROMESA. Se adoptaron las medidas correspondientes para potenciar las capacidades de los miembros de las comunidades en materia de administración, evaluación y otras disciplinas relevantes.

Así fue que en 1997 se formó en Quibdó el *Centro de Investigación para el Desarrollo Local Autosostenible* (CIDEAL), con la finalidad de suministrar fondos y asistencia técnica

al programa PROMESA. Se fundaron organizaciones locales de PROMESA. CINDE se retiró de PROMESA y de la alianza con Plan Internacional. Esta última institución había aceptado garantizar un financiamiento de cinco años para permitir que las nuevas organizaciones madurasen y encontrasen otras fuentes de recursos económicos.

Cuando la conexión con CINDE tocó a su fin, para algunos de los programas de PROMESA presentes en cada una de las comunidades fue difícil manejar la transición a la gestión local, la creación de su propio plan de acción y la operación de manera independiente, a pesar de que habían aprendido a efectuar planificaciones y evaluaciones junto con el programa central. No obstante, PROMESA ha sobrevivido. Puede no ser exactamente la misma PROMESA de hace dos décadas, pero sigue obrando de acuerdo con un enfoque integral, basado en la comunidad, del desarrollo de la primera infancia. Los miembros de la comunidad pueden indicar a los comités y consejos locales de PROMESA, que se reúnen regularmente, cuáles son los procedimientos más sólidos de planificación y evaluación, las iniciativas del programa que gozan de una cierta continuidad y las medidas más eficaces para mejorar las condiciones de salud y la educación de los niños.

La efectividad del programa PROMESA

En 1999 CINDE ya no tenía nada que ver directamente con las comunidades costeras del Chocó o con PROMESA. Plan Internacional, mientras tanto, había hecho progresos, intentando implementar sus métodos y realizar sus objetivos dentro de los esquemas y las estructuras de PROMESA.

La reacción de la plantilla de CINDE ante esta marcha de los acontecimientos fue una sensación de derrota. Creían haber perdido influencia en los proyectos que ellos mismos habían iniciado y nutrido. Tenían la impresión de ser los auténticos protectores de las comunidades e individuos que habían ayudado y con quienes habían mantenido vínculos tan estrechos durante tantos años, pero ya no encontraban maniobra alguna que diera salida a este sentimiento. Parecía que se habían desgarrado sus lazos con las comunidades. A menudo se hallaban en total desacuerdo con el enfoque adoptado por Plan Internacional, pero, incluso cuando no era así, estaban afligidos por la frustración y los remordimientos. De alguna manera, se reprochaban a sí mismos por lo ocurrido.

Éste era el estado de ánimo de CINDE cuando se presentó la posibilidad de participar en la Iniciativa sobre Efectividad (IE). En un primer momento hubo vacilaciones. Sin embargo, a medida que evolucionaba el sondeo de la IE, el sentir del personal de CINDE fue cambiando. A través de la IE podían restablecer contacto con las comunidades costeras, con PROMESA y con otras partes interesadas. Mediante la aplicación de los instrumentos de la IE oían los comentarios, frecuentemente entusiastas, de las personas que habían estado implicadas en el programa PROMESA. Comenzaron a ver los beneficios que PROMESA había rendido a la gente del litoral y a descubrir hasta qué punto el programa había echado raíces en el seno de las comunidades. Empezaron a comprender lo que habían conseguido. Recuperaron el sentimiento de orgullo y de deber cumplido con su tarea. Recobraron el valor de PROMESA.

Los grupos indígenas hacen transmisiones radiotelefónicas. [...] Los miembros de las comunidades han creado proyectos. [...] Hay personas de la costa que se han trasladado a otras regiones para trabajar de maestros. [...] Cuando ocurre una catástrofe natural, como por ejemplo una inundación, la gente se reúne para buscar soluciones. [...] Las novedades (la construcción de viviendas adecuadas, una buena asistencia sanitaria, los hábitos de

una alimentación correcta) ya son algo que se da por sentado. [...] Las guarderías locales son dirigidas por las madres de PROMESA.

Patricia Botero, CINDE-Bogotá, refiriéndose a las comunidades costeras en el año 2000

La IE no sólo contribuyó a que el personal de CINDE se reconciliara consigo mismo y tomara conciencia de sus aportaciones a PROMESA, sino que también facilitó una renovación del diálogo dentro de CINDE y entre CINDE y los representantes de Plan Internacional acerca del proceso de transición que se había producido en el programa. Los miembros de la plantilla de CINDE comenzaron a contemplar dicho proceso desde una perspectiva ligeramente distinta.

La recopilación de informaciones, la identificación de un andamiaje conceptual

El equipo colombiano de la IE examinó el programa PROMESA durante tres años a partir de 1999 con la esperanza de descubrir qué era lo que lo hacía tan efectivo. Muy pronto, el equipo decidió que, en su pesquisa, no se limitarían al marco analítico de la IE.⁷ Deseaban igualmente investigar otras dimensiones y nociones importantes. Por lo tanto, se utilizaron también las siguientes herramientas complementarias para recoger informaciones:

- *Una reseña de las fuentes secundarias.* Desde sus comienzos, PROMESA ha documentado su labor de numerosas maneras. En los registros se describen los talleres y cursos de formación y figuran además secciones que abarcan las evaluaciones internas, los informes para los financiadores y la contabilidad de costes. Existen manuales acerca de cada uno de los componentes que constituyen el programa. También se produjeron vídeos, entre los cuales hay uno que muestra a PROMESA en acción, otro que entra en detalles sobre la estrategia aplicada contra la malaria y dos acerca de las actividades del programa en Quibdó.
- *Estudio de análisis longitudinal.* CINDE llevó a cabo un estudio longitudinal sobre los niños y madres de las comunidades donde operó el programa desde fines de los años setenta hasta fines de los noventa.
- *Entrevistas abiertas.* Fueron entrevistados los fundadores de CINDE y los miembros de la junta directiva, actuales y antiguos empleados del personal de PROMESA y de la alianza CINDE-Plan Internacional, el director de CIDEAL, los representantes de varias instituciones colaboradoras, financiadores, promotores y líderes comunitarios.
- *Cuestionarios.* Una selección de miembros de la plantilla fue invitada a responder a cuestionarios.
- *Conversaciones informales.* Algunos individuos hablaron del programa con el equipo de la IE.
- *Grupos focalizados.* Se formaron grupos de participantes del programa para que analizaran el funcionamiento del mismo y contaran sus experiencias personales.
- *Anécdotas.* Se pidió a los participantes del programa que hablaran de experiencias que revelasen de qué manera había sido efectivo el programa.
- *La analogía del río.* A varios grupos se les pidió que imaginasen el programa PROMESA como un río, con recodos turbulentos y trechos rectos donde el agua corría con facilidad. Luego debían dibujar el río y explicar el significado del dibujo relacionándolo con sus opiniones respecto al programa. El objetivo del ejercicio era ayudar a la gente a localizar los acontecimientos clave y describir los momentos difíciles de la historia del programa.

7 El empleo del marco analítico de la IE no era obligatorio. Véase la introducción general.

- *Objetos desechables.* Se solicitaba a cada uno de los participantes, divididos en grupos, que escribieran acerca del momento de la vida del programa que para ellos había tenido mayor importancia, según sus propias experiencias. Después debían utilizar material de desecho y objetos reciclables para visualizar dicho momento. Otros miembros del grupo comentaban estas representaciones. Por último, la persona que había creado el objeto simbólico explicaba el significado según sus intenciones.

Los datos generados en el transcurso de la aplicación de estas herramientas fueron extraordinariamente copiosos y el equipo de la IE se abocó a organizar estas informaciones tan variadas examinándolas desde numerosos puntos de vista. Al final, el equipo articuló cinco categorías generales de análisis: el andamiaje conceptual de PROMESA, el perfil institucional de CINDE, las características de los miembros de la plantilla de CINDE en cuanto actores del programa, la coordinación interinstitucional entre CINDE y PROMESA, y la coherencia interna del programa.

A lo largo del año 2001 el equipo presentó los resultados preliminares a grupos de Bahía Solano, Cartagena, Quibdó y otras comunidades para que los comentaran. Como es natural, los grupos no siempre estaban de acuerdo, bien con las interpretaciones del equipo, bien entre ellos mismos. En todo caso, seguramente el ejercicio sirvió para que el equipo comprendiera mejor el programa PROMESA, su impacto y su efectividad.

A continuación se expone una selección de las revelaciones obtenidas mediante el proceso descrito.

El desarrollo de los individuos y de las familias

El desarrollo personal de los participantes fue identificado por los propios participantes como el logro más importante de PROMESA. El hecho de que los miembros de la comunidad se vieran implicados en el programa provocó cambios positivos en sus vidas. Los conocimientos y las habilidades adquiridas los ayudaron a resolver problemas. Esto, a su vez, aumentó su autoestima y su confianza en sí mismos.

Ante todo, el fuerte impacto que tuvieron las iniciativas de PROMESA en la capacitación y educación de madres y niños contribuyó en gran medida a incrementar la credibilidad del programa en las comunidades del Chocó. Los niños que pasaron a través de los centros de preescolar de PROMESA, y que hoy en día son adolescentes o adultos jóvenes, tienen un altísimo concepto de las experiencias que vivieron allí. El estudio longitudinal de CINDE reveló que en 1980 solamente el 17% de los niños de doce años había llegado a quinto grado, mientras que en 1989 lo había logrado el 51%. Los escolares de primaria demostraron tener una permanencia más prolongada en la escuela y un rendimiento relativamente mejor en matemáticas, lenguas y ejercicios de reflexión lógica que sus homólogos de 1980. Algunos de estos niños con el tiempo consiguieron entrar en la universidad, algo poco común en el Chocó.

También ha habido otros muchos efectos positivos para los niños. La tasa de mortalidad infantil en las comunidades de PROMESA durante los primeros cinco años del programa disminuyó de 110 a 76 por cada 1.000 nacimientos con vida. Ha habido una notable reducción de la morbilidad infantil a lo largo de la ejecución del programa.

Los niños hacen un uso más productivo del tiempo libre y ahora participan de manera dinámica en el desarrollo de sus propias comunidades mediante iniciativas educativas y culturales, principalmente a través de los programas de PROMESA De Niño a Niño y De Joven a Niño.

Las madres, igualmente, han obtenido grandes beneficios, sobre todo por los conocimientos y habilidades que adquirieron gracias a PROMESA. Muchas de ellas comentaron al equipo de la IE los progresos que habían experimentado, especialmente en cuanto a la crianza de niños. Aprendieron mucho sobre los modos de expresar a los hijos su cariño, así como los mensajes fundamentales relacionados con el cuidado de la salud y la higiene. Contribuyeron a mejorar la educación, tanto escolarizada como no escolarizada. Las actividades de preescolar las liberaron de la necesidad de hacer de niñeras y esto les dejó un poco más de tiempo para proseguir su propia instrucción. Gracias a su participación en los grupos de madres, aumentó su confianza en las actividades comunitarias, tales como los debates acerca de la educación y el trabajo comunitario. Las directoras de las organizaciones comunitarias de PROMESA siempre han sido mujeres. La mayor parte del personal ejecutivo está compuesta por mujeres. Los coordinadores, promotores y líderes comunitarios del programa son, en su mayoría, mujeres. Desde sus cargos y en sus reuniones con los funcionarios del gobierno local, con los profesionales de la asistencia sanitaria pública y con las autoridades en materia de educación para resolver los problemas de las comunidades, estas mujeres han aumentado su autoestima y su confianza en sí mismas y han mejorado su posición social, tanto ante sus propios maridos como ante las familias y las comunidades.

PROMESA brinda un apoyo considerable para que se establezca una interacción más rica entre padres e hijos, en particular cuando éstos son niños pequeños. Ha habido mucha más participación de padres en la estimulación del desarrollo intelectual de sus hijos, por ejemplo mediante el uso de juegos y juguetes. Además de resaltar el rol más importante de las madres, mediante las actividades generadoras de ganancias, PROMESA también ha favorecido un mejoramiento de las relaciones entre el padre y la madre. Al ganar un sueldo, madres y padres han adquirido en muchos casos mayor autoridad y más respeto debido a su contribución constante al bienestar económico de sus familias.

Crear un ambiente sano para los niños

El objetivo central de PROMESA es promover el desarrollo de la primera infancia. Para alcanzar esta meta, el programa se concentró primero en potenciar las capacidades de los adultos, sobre todo de las mujeres, a fin de fomentar la creación de un ambiente sano y favorable para la crianza de los niños. Luego, PROMESA ofreció a los individuos la oportunidad de aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades en acciones que podían transformar su entorno. El enfoque era integral. Abarcaba diferentes dimensiones



CORTESÍA DE CINDE

Ayudando a las familias a transformar su entorno

del desarrollo, no sólo la relacionada con los niños, sino también aquellas relativas a las familias y a las comunidades. A consecuencia de ello, el impacto de los participantes de PROMESA en sus comunidades mismas y en las condiciones de vida de dichas comunidades ha tenido grandísimo alcance.

Se eliminaron los charcos de agua estancada y se obtuvieron mejoras en el almacenamiento de comestibles, en la alimentación, en el tratamiento y aprovisionamiento de agua y en los servicios de asistencia sanitaria para la comunidad. A medida que avanzaban éstas y otras iniciativas, el programa conquistaba credibilidad, las comunidades adquirían confianza y los servicios públicos se convertían en un esfuerzo comunitario.

Actualmente, las comunidades desempeñan un papel mucho más importante en el mejoramiento del ambiente mediante la reforestación. También han instalado millares de letrinas, y mediante campañas de sensibilización se ha enseñado a la gente a usarlas de manera apropiada. Las viviendas ahora se construyen con un buen desagüe, cañerías para el abastecimiento de agua y servicios sanitarios adecuados. Como parte del sistema de monitoreo del componente antimalaria del programa, se ha creado una red radiotelefónica que facilita la comunicación, la formación y la resolución de problemas. En las remotas localidades donde trabaja PROMESA se han equipado puestos para el diagnóstico de la malaria, provistos de microscopios y dirigidos por operadores sanitarios provenientes de las comunidades. No ha habido una muerte causada por la malaria desde 1992 y ha disminuido enormemente el número de personas afectadas por esta enfermedad. Está en funcionamiento un programa de prevención del cólera. La incidencia de las infecciones intestinales y de la desnutrición se ha reducido considerablemente.

Las familias atribuyen mayor valor a la educación y las comunidades están más dispuestas a movilizar recursos para financiarla. Algunas escuelas han organizado comités de padres y maestros para mejorar la calidad de la educación y de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Los docentes han creado instrumentos útiles para el aprendizaje y materiales para sus clases sobre la prevención de la malaria y del cólera, adoptando además los programas De Niño a Niño y Aprende a Pensar. Se han renovado las instalaciones de muchas escuelas y se han organizado numerosas bibliotecas escolares y comunitarias.

Cientos de profesionales han completado su formación en los programas de CINDE dedicados a la educación, el desarrollo social y la planificación e implementación de proyectos sociales, y actualmente están trabajando en varias instituciones del sector social en las comunidades de PROMESA.

Algunas razones de la efectividad de PROMESA

Los materiales que fueron producidos localmente demuestran [la] efectividad [del programa]. Al principio los juguetes fueron producidos en el laboratorio.

Un participante de PROMESA

A menudo los participantes mencionaban que habían quedado impresionados de manera particular por la coherencia del enfoque de PROMESA. La base teórica del programa parecía sólida y fácil de comprender, y el método de puesta en práctica era directo. Las instituciones de CINDE y PROMESA parecían ser muy flexibles y reflejar una visión clara de sus propósitos y objetivos. Estas características tendían a resaltar el valor de la contribución de los participantes al programa.

Algunos de los entrevistados por la IE comentaron el importante rol de la planificación,

monitoreo y evaluación participativas en la efectividad del programa. Hablaron de la necesidad de aprender a subsanar las diferencias de opinión respecto a la política que se debía seguir. También destacaron que el proceso participativo daba a la gente la ocasión de analizar sus éxitos y fracasos, lo que contribuía a corregir los errores y a mejorar el programa. Una hipótesis fructífera es que un programa es efectivo si es capaz de adaptarse para sacar provecho de un buen comienzo o para transformar una crisis en una oportunidad para progresar.

Otro tema que los entrevistados sacaban a colación frecuentemente es la sostenibilidad del programa. Según algunos de los entrevistados, especialmente aquellos que se ocupaban del financiamiento o la administración del programa, PROMESA se reveló sostenible hasta el punto de durar mucho más de 20 años. Según otros, PROMESA demostró ser sostenible porque sobrevivió a pesar de la pérdida de los recursos y la asistencia técnica de CINDE, su institución fundadora. Algunos entrevistados sugirieron, sin embargo, que PROMESA se había puesto en peligro porque no se había prestado suficiente atención al desarrollo de proyectos u otros medios para generar fondos destinados a cubrir los costes de funcionamiento de las organizaciones locales de PROMESA, que tomaron en sus manos las riendas del programa después de CINDE.

La gente se apropió del programa. CINDE tuvo la habilidad de retirarse del programa dejando en su lugar recursos humanos a todos los niveles.

Un participante de PROMESA

Tal vez sea necesario comprender la sostenibilidad menos en función de la duración en el tiempo y más en función de las necesidades humanas y sociales. La sostenibilidad puede radicar en las personas y no en las instituciones o en las estructuras administrativas.

El impacto de PROMESA se vuelve evidente en los cambios que se produjeron en los individuos. Cuando tales cambios en las personas son palpables, cuando ocurren en muchas personas a la vez y cuando tienen para dichas personas un significado en su vida habitual y en el entorno donde se mueven todos los días, se puede hablar de una “transformación cultural”. También ésta es una forma de sostenibilidad.

Algunos de los entrevistados hablaron de PROMESA como de un programa modelo para el desarrollo de la primera infancia. Explicaron en términos generales de qué manera PROMESA había influido en las políticas a escala nacional.

[...] junto con otras instituciones, el programa fomentó la aplicación de un enfoque informal al cuidado de niños.

Un participante de PROMESA

Historias que oímos

Dentro de esta historia única de PROMESA hay muchas historias posibles. Por un lado están las historias de cada uno de los individuos cuyas vidas se han transformado: la mujer analfabeta que encontró la motivación necesaria para aprender a leer y escribir, el médico que se “enganchó” al desarrollo comunitario, el niño proveniente de una familia humilde que ahora va a la facultad de medicina y el jefe tribal que se convirtió en microscopista. Está también la historia de los tiempos que cambian, de los efectos de una inundación y del crecimiento de los carteles del narcotráfico. Están las historias de las numerosas comunidades pobres que, en

pocos años, fueron capaces de lograr mucho más de lo que jamás hubiera previsto la mayoría de sus miembros.

¿Por qué vale más la pena contar la historia de PROMESA que aquí hemos relatado? Quizás la razón principal se esconda en las muchas lecciones que se pueden aprender si uno la sabe escuchar.



2. Algunas historias que suelen contar los aetas¹

El Programa de Educación Familiar Pinatubo en Filipinas se propone ayudar a las familias indígenas de etnia aeta, pobres y en su mayor parte analfabetas, que fueron evacuadas a causa de la erupción del Monte Pinatubo, un volcán de la región central de Luzón. El programa comprende componentes con atención domiciliaria, otros con atención con base en el centro y un programa para la educación de padres sobre desarrollo de la primera infancia. La Iniciativa sobre Efectividad examinó dos temas principales al sondear el programa: “las familias que cuidan a los niños” y “las comunidades que cuidan a los niños”. El equipo de la IE en Filipinas era distinto de los demás en el sentido de que estaba compuesto solamente por miembros “internos”: personas que estaban estrechamente ligadas al programa o a la organización que lo ejecutaba.

El origen del pueblo aeta y la erupción del volcán Pinatubo

Sentí que era el fin del mundo. No podía ver el cielo: estaba cubierto de un humo denso y negro, así que parecía como si de repente se hubiese hecho de noche. Después, cuando empezamos a escapar, no era lluvia lo que caía, sino arena y cenizas. Uno tenía verdaderamente la impresión de que la tierra iba a desmoronarse de imprevisto. Todas las otras madres que estaban conmigo lloraban. [...]

Anita, de Kayanga

Cuándo y cómo se produjo exactamente la migración de los aetas a las Filipinas es objeto de debate entre los especialistas.² Muchos piensan que los primeros asentamientos datan de 20.000 a 30.000 años atrás, cuando los aetas utilizaron una conexión terrestre para llegar allí desde la isla de Borneo, y que hace alrededor de 5.000 años dicha conexión fue cubierta por las aguas, dejando restos de la población en Filipinas, en la isla de Palawan.

Sea cual fuere el trayecto migratorio que hayan seguido, seguramente los aetas figuran entre los primeros habitantes de Filipinas, si no fueron los primeros. Eran cazadores-recolectores. En muchos casos continúan usando el arco y la flecha para cazar y procurarse comida, y forman parte de los pueblos más hábiles de cualquier región de la tierra en cuanto a la capacidad de sobrevivir en la jungla, aunque también han aprendido a utilizar el método de rozas y quema para limpiar el terreno y cultivar una gran variedad de especies, como por ejemplo arroz, grano, bananas, caña de azúcar, habas, raíces, tapioca y tabaco. De la producción, solamente el excedente se destina a la venta a cambio de dinero o al



Sentándose a comer

1 En lo esencial, este resumen se basa en de los Ángeles-Bautista y otros (2002). Véase también de los Ángeles-Bautista (2001).

2 Véase Fundación Los Pueblos del Mundo (2003).

trueque con las poblaciones vecinas. Los varones aetas que saben arar buscan empleo en las granjas de las inmediaciones.

Este pueblo, que se caracteriza por su talla pequeña, piel oscura, cabello rizado y ojos negros, antes vivía en todas las islas. Recientemente, sus viviendas tradicionales se han concentrado en zonas aisladas y montañosas de Luzón, Mindanao, Negros, Palawan y Panay.

Un área del país donde los aetas han vivido desde hace miles de años es el Monte Pinatubo, en la región central de Luzón. El volcán estaba inactivo desde hacía aproximadamente 500 años. A mediados de junio de 1991 entró en erupción. Fue la peor erupción del siglo XX, con la única excepción de la que tuvo lugar en Katmai, Alaska, en 1912. La montaña, que tenía casi 1.750 metros de altura antes de la erupción, después de ésta medía apenas 1.500 metros. Una gigantesca nube de ceniza se levantó a 35 kilómetros y se emitieron 17 megatonnes de dióxido de azufre en la estratosfera. De dos a cuatro kilómetros cúbicos de magma, cenizas y otros detritos volcánicos abrasaron el campo, colmaron los barrancos que sirven de drenaje natural y causaron así vastas inundaciones durante el paso de un tifón que coincidió con la erupción.

Murieron entre 700 y 900 personas, más de 300 como resultado del derrumbamiento de techos. Se evitó un desastre aún mayor gracias a las advertencias, prontas y precisas. Las autoridades filipinas consiguieron evacuar a 60.000 habitantes de las aldeas y granjas que se encontraban en las suaves pendientes y anchos valles que rodean el volcán.

No obstante, la erupción tuvo consecuencias devastadoras para la población local. Casi un millón de personas tuvieron que ser desplazadas y las que perdieron sus viviendas fueron alrededor de un cuarto de millón; entre éstas había cerca de 10.000 familias de etnia aeta. Muchos de estos aetas fueron reinstalados en zonas urbanas de Luzón y un elevado número de ellos probablemente no volverá nunca a sus antiguos hogares. Sus fértiles tierras de labrantío quedaron arruinadas y pereció más de la mitad de su ganado.

Algunos aetas fueron evacuados a dos áreas de refugio facilitadas por el gobierno en la vecindad de Monte Pinatubo, cada una de ellas a aproximadamente diez kilómetros de los solares ancestrales de esta gente. Para las familias que se establecieron en Kalangitan, en la provincia de Tarlac, en la falda oriental del Pinatubo, comenzar una nueva vida en esa ladera estéril significaba partir otra vez de cero con la construcción de casas y aldeas. Las familias que se instalaron en Loob-Bunga, en la provincia de Zambales, en la falda sudoccidental del volcán, tenían que adaptarse a la convivencia con los extraños que poblaban las aldeas ya existentes. En ambos casos, las condiciones sanitarias desfavorables y la falta de protección contra la caída de ceniza provocaron numerosos fallecimientos después de la erupción. Alrededor de 150 niños murieron en las zonas repobladas. En su mayor parte, los decesos se debían a la bronconeumonía, las infecciones gastrointestinales, el sarampión y una multitud de enfermedades respiratorias y otros trastornos.

La fundación del Programa de Educación Familiar Pinatubo

Había demasiada gente y muy pocos baños, de modo que olía de veras mal en todas partes. Todo estaba sucio. Pienso que es por eso por lo que los niños comenzaron a enfermar.

Heidi, de Baretto

Cuando nuestros maridos volvieron después de la erupción, pensaron que se habían perdido. No se dieron cuenta de que ya estaban en nuestra aldea, Moraza. Todo había quedado enterrado por los lahares [torrentes de fango, agua y cenizas volcánicas].

Roselyn, de Mayamban

Se dio comienzo al Programa de Educación Familiar Pinatubo en 1992, un año después de la erupción, para prestar asistencia a más de mil familias de etnia aeta que habían sido reinstaladas en las zonas de Kalangitan y Loob-Bunga. La Ayuda Alemana contra el Hambre en el Mundo (Deutsche Welthungerhilfe: DWHH), que financiaba las enérgicas iniciativas de socorro y rehabilitación del Movimiento Filipino para la Reconstrucción Rural, había buscado un colaborador local para desarrollar un programa en favor de la infancia. Había aceptado la propuesta de la organización no gubernamental denominada Fundación Comunidad de Aprendizaje (*Community of Learners Foundation*: COLF). Por ende, COLF emprendió una evaluación de las necesidades de las familias aetas desplazadas que se encontraban en Pinatubo.

Inicialmente se garantizó al programa sólo un año de financiamiento. Por lo tanto, al decidir qué enfoque adoptar para reclutar a la plantilla del programa, COLF debía tener presente la posibilidad de que tal vez se tratase solamente de una colaboración temporal. Además, aunque se había anticipado que muchos de los problemas sanitarios y sociales deberían ser afrontados con procedimientos rutinarios en contacto directo con los niños y padres que vivían en los nuevos asentamientos, no aparecían por ninguna parte especialistas en desarrollo de la primera infancia deseosos de trabajar a tiempo completo en esas comunidades remotas. Por consiguiente, COLF reclutó doce unidades de personal de enfermería y trabajos sociales y les ofreció capacitación en materia de desarrollo infantil y comunitario en la Escuela para Niños de Ciudad de Quezón, Metro Manila, y en otros proyectos de COLF en comunidades pobres. Con empeño denodado, estas personas se dedicaron a efectuar todas las semanas el duro y largo viaje de ida y vuelta entre Manila y los asentamientos de montaña.

Considerando que su función era estrictamente la de un facilitador, COLF planificó el retiro final de la plantilla con base en Manila, que sería sustituida por personal local del programa. Por ende, tomó medidas destinadas a alentar a los padres de las comunidades a trabajar como voluntarios. Si la participación de COLF debía cesar al cabo de un año, al menos estos padres habrían ya experimentado cómo funcionaba el programa.

Sin embargo, COLF no se vio obligada a hacer esfuerzos extraordinarios para encontrar voluntarios en los asentamientos. Ya desde los primeros meses, los padres se ofrecían a cooperar con el programa. A menudo, el compromiso comenzaba con la asistencia en la alimentación de niños, luego se ponían a jugar con ellos o a construirles materiales didácticos o juguetes. Muchos padres mostraron su buena voluntad y siempre había alguien dispuesto a prestar un servicio cuando fuera necesario.

Por fin resultó que, en 1993, la colaboración con COLF se renovó por tres años. Entonces COLF decidió proponer a un grupo seleccionado de padres que cooperaran con el programa de manera más regular. Entre ellos, un núcleo más reducido de padres recibiría formación para trabajar de maestros y asistentes sociales a tiempo completo. Sucesivamente, sus honorarios mensuales fueron previstos en el presupuesto del programa. A fines de los años noventa, salvo en dos casos, todos los miembros de la plantilla del programa, que estaba compuesta por 24 personas, provenían de los asentamientos, y seis eran padres de etnia aeta que habían participado en el programa desde el primer año y se habían convertido en maestros y trabajadores especializados en desarrollo infantil.

La experiencia y los conocimientos de COLF en cuanto a iniciativas de desarrollo de la primera infancia con base en las comunidades representaba la inversión más productiva y estratégica que COLF podía llevar a cabo en los asentamientos, y la propuesta del programa presentada a la DWHH destacaba este potencial. Desde el principio, por lo tanto, era evidente que el programa se concentraba en actividades relacionadas con el desarrollo de la primera infancia.

Durante el primer año, el Programa de Educación Familiar Pinatubo estaba formado por



COLF, FENY DE LOS ANGELES-BAUTISTA

Trazando un mapa de la historia de la comunidad

dos componentes. El componente con atención basada en el centro organizaba sus actividades por la mañana con niños de tres a cinco o seis años en una estructura pública preexistente de Tarlac y en la casa de un capitán o líder de aldea en Zambales. Seguía un currículo orientado hacia el juego y ofrecía además servicios de alimentación suplementaria y atención de la salud. El componente con atención domiciliaria desarrollaba sus intervenciones por la tarde. Comprendía grupos de juego y actividades dirigidas al desarrollo, para niños de cero a seis años, así como un programa de educación para padres (PEP) sobre desarrollo de la primera infancia. El PEP se incluyó desde el comienzo porque la plantilla de COLF estaba convencida de que cualquier proyecto que estuviera destinado exclusivamente a los niños tendría un impacto mucho menor y a la larga no resultaría sostenible.

El PEP empezó de manera sumamente informal. Cuando el componente con base en los hogares dio comienzo a los grupos de juego en junio de 1992, muchos padres se quedaban con sus hijos. Después de los grupos de juego, los padres se sentaban un rato con el personal de COLF activo en la comunidad, que deseaba conocerlos y saber más acerca de sus necesidades, preocupaciones e intereses. Poco a poco, los padres y el personal fueron sintiéndose cada vez más cómodos cuando estaban juntos.

Cuando se dio a estos encuentros una estructura más elaborada, pareció tratarse de una evolución natural. Pronto se organizaron cursos para grupos de adultos en la terraza o dentro de la casa que albergaba la intervención del componente. Los niños de pecho se quedaban con sus madres, mientras que los demás, ocupados en los grupos de juego, cada tanto se alejaban de sus compañeros para volver con sus padres en busca de seguridad.

Con la DWHH se había establecido un acuerdo según el cual habría una evaluación rigurosa

cuando el programa terminase su primer año, antes de discutir cualquier proyecto para el futuro. Dicha evaluación representó un instrumento útil y constructivo para COLF, ya que mediante ella pudo controlar los planes que estaban en fase final. La evaluación contribuyó asimismo a indicar el camino que se debía seguir para añadir nuevas características que se volverían factibles en caso de disponer de más recursos. La difícil situación de los aetas, pobres, desplazados y en su mayoría analfabetos, aconsejaba adoptar esta perspectiva más amplia. Así pues, en 1993, al comienzo del segundo año del programa, el centro de atención sufrió una ligera modificación a fin de cubrir las necesidades de las familias.

En todo caso, una vez que los padres y los niños pequeños se habían convertido en participantes regulares del programa, era imposible excluir a los niños de más edad. Los colectivos que al principio habían sido concebidos como grupos de juego para niños que, como máximo, llegaban a los cinco o seis años de edad, se transformaron rápidamente en agrupaciones para chicos de tres a quince años. En este punto, se agregaron iniciativas para favorecer la escolarización de los niños de siete a quince años y promover la participación activa de dichos niños en las intervenciones relacionadas con la salud y educación familiar dentro de los componentes de atención domiciliaria y con base en el centro. En el componente con base en los hogares, se asignaba a cada uno de los operadores de COLF que trabajaban en el sector del desarrollo infantil la tarea de dirigir a un grupo de niños de más edad, mientras que los de menos años eran cuidados por los padres voluntarios, que habían recibido formación para suministrar servicios de alimentación suplementaria, monitoreo del crecimiento y asistencia sanitaria a los niños de cero a tres años de edad.

En un primer momento, las madres constituían la mayoría de los asistentes a los cursos del PEP. La edad de estas mujeres iba desde los dieciséis hasta los cincuenta años aproximadamente. El plan originario se concentraba en la vida familiar y los problemas de la maternidad y la paternidad, además del desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, también se incorporó la alfabetización de adultos para atender una solicitud de ellos mismos. A partir de entonces, comenzaron a venir más padres.

Mientras esperábamos la época de plantar o cosechar, fabricábamos cestos o cortinas y ganábamos [dinero] vendiéndolos. Todo esto me servía porque descubrí que era capaz de hacer muchas cosas más aparte de recoger cachos de bananas y [despejar] el campo.

Edith, participante del PEP

Con el tiempo, se unió al programa un módulo de medios de sustento en las granjas, coordinado por profesionales (uno de los cuales era un agrónomo), y se incorporó al PEP una nueva atención a las fuentes de ingresos fuera de las granjas. En las áreas repobladas se registraron oficialmente organizaciones populares locales y se han creado cooperativas. Se han fundado microempresas. Las ganancias se distribuyen equitativamente entre las familias, las cooperativas y un fondo para el desarrollo de la primera infancia que pertenece a la comunidad y está destinado explícitamente a la sostenibilidad de las actividades relacionadas con la primera infancia.

A fin de movilizar más fondos para el programa, las familias y el personal de la Escuela para Niños de COLF en Metro Manila proyectaron misiones médicas regulares destinadas a las dos áreas de reasentamiento. Esto mejoró los servicios de atención sanitaria y sirvió para tender puentes entre las familias de la Escuela para Niños de COLF y las familias del programa. Por ejemplo, los niños de la escuela recaudaron dinero para comprar materiales de estudio y libros que podían compartir con los niños aetas.

Cómo se entrelazaron la Iniciativa sobre Efectividad y el programa de COLF

Muy oportunamente la Iniciativa sobre Efectividad proporcionó un espacio particular para la narración y la documentación de las historias de vida y experiencias de las familias aetas que colaboran con COLF en el Programa de Educación Familiar. En los últimos dos años, el contar historias a través de [...] actividades tales como el calendario de la comunidad o los álbumes familiares tuvo un tono muy diferente. Sigue presente el sentimiento de nostalgia cuando [las familias] describen sus antiguos hogares y su vida antes de la erupción del Monte Pinatubo. Pero también ha habido numerosos indicios de que la profunda sensación de pérdida ha sido remplazada por un nuevo espíritu de esperanza. Estas actividades fueron procesos valiosos; muchas veces [fueron] experiencias catárticas. [...]

De los Ángeles-Bautista y otros (2002), pág. 11

En 1999, COLF, en su calidad de agencia ejecutora, tenía que preparar una nueva propuesta a fin de obtener la ayuda de la DWHH necesaria para prolongar el programa Pinatubo todavía una fase más. La etapa en curso podía ser la última del programa o la penúltima en caso de que la DWHH aprobase la propuesta. En ese momento se presentó la oportunidad de participar en la Iniciativa sobre Efectividad.

COLF vio la IE como una ocasión perfecta para enriquecer el programa justo cuando se acercaba el final del financiamiento externo oficial del financiador-socio. La IE podía facilitar de manera extremadamente directa una evaluación a fondo que permitiría a COLF mejorar el programa e incrementar su impacto en la vida de los principales actores. Por consiguiente, COLF aceptó participar en la IE y a mediados de 1999 comenzó la planificación para dicha participación.

En el año 2000, COLF reclutó dos unidades de personal investigador a tiempo completo para que sirvieran de apoyo a la plantilla con base en las comunidades, asegurando la integridad y completitud de la documentación en forma narrativa (destinada a la IE) de las actividades de COLF en los asentamientos donde se ejecutaba el programa Pinatubo. La tarea de los investigadores y de la plantilla (en otras palabras, el equipo de la IE) consistía en descubrir, organizar y analizar las informaciones existentes acerca de las actividades del programa y del impacto de éste sobre los niños, las familias y las comunidades. Debían examinar toda la documentación que se había acumulado desde el comienzo del programa, incluidos los informes sobre la labor realizada, los balances financieros, las actas de encuentros, los diarios mantenidos con diferentes propósitos, las propuestas de currículum vitae con solicitudes de empleo, las notas del personal y los informes de evaluadores independientes que habían sido comisionados por la DWHH. También había registros de niños, que comprendían gráficos para el monitoreo del crecimiento, datos sanitarios, dibujos de los mismos, y textos escritos y recopilaciones de anécdotas conservadas en los diarios del personal.

Mucho antes de que este proceso llegara a su término, se puso de manifiesto que había cuestiones que no habían sido abordadas y que se tendrían que recoger informaciones más recientes. Hacían falta métodos interactivos para que el equipo de la IE pudiera sondear las opiniones de las comunidades aetas acerca del cumplimiento del programa Pinatubo, de sus propias necesidades actuales y de sus esperanzas y expectativas respecto al futuro. Era importante asegurar que las fuentes de información fuesen múltiples y que reflejasen fielmente los distintos puntos de vista de las partes interesadas, a fin de configurar una base

sólida para el análisis de datos. Por fin, era evidente que surgirían otros temas a medida que avanzase la IE, y que se deberían estudiar a fondo si se deseaba obtener una mejor comprensión de la “efectividad” del programa.

La tarea que el equipo de la IE se había propuesto de entrelazar sus propias actividades con la rutina cotidiana del programa de COLF demostró ser bastante sencilla de realizar. Para atraer la participación de las familias aetas de Pinatubo, COLF ya se había servido, desde sus orígenes a principios de los años noventa, de intervenciones grupales interactivas. Dichas intervenciones eran perfectamente adecuadas para la implementación de la IE. Por ejemplo, los padres habían creado muchos de los materiales educativos del programa y, junto con los operadores de COLF en materia de desarrollo infantil, habían sacado provecho de los juegos, discusiones de grupo y actividades de escritura, debidamente adaptados, del enfoque de “lenguaje integral” puesto en práctica por COLF en sus programas educativos. Habían organizado el análisis de problemas que los afectaban en cuanto asistentes sociales y miembros de las comunidades, y siempre habían estado implicados, tanto a la hora de decidir los pasos (de enano o de gigante) que debían dar para desarrollar sus propias actividades de aprendizaje, como en el momento de determinar el ritmo que dicho aprendizaje debía seguir.

El grueso de la labor de la IE fue llevado a cabo en el terreno y en la oficina de COLF en Metro Manila desde agosto de 1999 hasta mediados de 2002. Las informaciones generadas por el proyecto comenzaron a ser recuperadas, cotejadas, codificadas y analizadas durante el año 2001. Fue posible hacer referencias cruzadas y convalidar los datos provenientes de diferentes fuentes porque, en definitiva, los padres y niños que participaban activamente en el programa Pinatubo eran los mismos que figuraban, de manera predominante, en todos los conjuntos de datos. Las opiniones explícitas de los padres, que habían sido expresadas durante los talleres, a menudo hallaban eco en otras intervenciones del programa y en las respuestas dadas durante las entrevistas y la compilación de cuestionarios. (Más adelante se describe una selección de intervenciones del proyecto de la IE.) En todo caso, también había un plan que se debía seguir para “triangular” o convalidar todas las informaciones reunidas mediante la IE. Dicho plan fue preparado por el equipo de la IE durante la fase inicial del proyecto.

La identificación de temas

Durante la elaboración del plan de estudios que debía constituir el núcleo central del Programa de Educación Familiar Pinatubo, se llevaron a cabo reuniones de grupo para confrontar perspectivas mediante el mecanismo de cascada de ideas (brainstorming) con la participación de los padres, los niños de más edad y el personal comunitario. El mismo procedimiento fue adoptado en el caso de la IE. El objetivo de las discusiones que se produjeron entre los principales actores y el equipo de la IE consistía en identificar los “temas” en torno a los cuales se debían generar materiales que describieran los aspectos clave del programa. Dichos materiales luego podrían ser utilizados como punto de partida para trazar el mapa de la efectividad del mismo.



CORTESÍA DE COLF

Niños de Zambales

Salieron a luz dos temas principales: “el cuidado de niños por parte de las familias” y “el cuidado de niños por parte de las comunidades”. Durante las primeras sesiones en las que se utilizó el sistema de la cascada de ideas se recogieron palabras, frases e imágenes visuales pertinentes a cada uno de estos temas. La rueda de discusiones siguiente se concentró en formular las preguntas, relativas a dichos temas, que tenían mayores probabilidades de suscitar la reacción de las partes interesadas. Se esperaba que, confrontándolas, estas reacciones sirvieran para articular con mayor precisión los pensamientos de los distintos actores sobre la efectividad del programa.

Un ejercicio de seguimiento ad hoc de COLF

Uno de los aspectos del estudio de la efectividad comportaba la realización, por parte del equipo de la IE, de una encuesta sobre dos asuntos relacionados con la influencia que el programa de desarrollo de la primera infancia había tenido sobre los propios niños: “¿Cuál había sido el impacto en cuanto al rendimiento escolar de los niños que habían participado regularmente y que ahora se encontraban en la escuela primaria?” y “¿Cómo les estaba yendo a estos niños hoy en día desde el punto de vista del bienestar social y emocional dentro del contexto de sus familias, de sus iguales, de los demás miembros de sus comunidades y de sus escuelas?”. No se pensaba sólo en la ventaja de que las respuestas a estas preguntas podrían proporcionar directrices que permitirían mejorar el programa, sino también en el hecho de que el cuadro completo de la situación, “antes y después”, de los niños que habían participado, durante los primeros años del programa Pinatubo, en los componentes con base en los hogares o en los centros, y que ahora estaban en la escuela primaria, representaría una contribución particularmente importante para el esfuerzo por recabar una vasta reserva de testimonios, provenientes de todo el mundo, respecto a otros dos interrogantes similares: “¿Tiene la participación de los niños pequeños en programas para el desarrollo de la primera infancia una influencia positiva en sus vidas?” y “De ser así, ¿cuánto tiende a durar esta influencia una vez terminada su participación en los mismos?”.

El equipo de la IE comenzó a recopilar y analizar datos relativos a estos tópicos. Las fuentes de información disponibles eran las cuatro siguientes: la documentación relativa a la participación de los niños en el programa, incluyendo los registros de asistencias de los componentes con atención domiciliaria o con base en el centro, los apuntes de los cuadernos de trabajo del personal, las listas de chequeo para la evaluación del desarrollo y los archivos sanitarios y entrevistas efectuadas a la plantilla de COLF; entrevistas, estructuradas o abiertas, realizadas a los propios niños y a sus padres, acerca de la actual vida cotidiana de los niños, incluida su escolarización, sus intereses habituales y las actitudes que asumían frente a sí mismos y frente a la familia, la escuela y la comunidad; en tercer lugar, la observación directa de los niños que se encontraban en las escuelas públicas o que actualmente participaban en las intervenciones del programa destinadas a los niños de más edad; y, por último, entrevistas efectuadas a los maestros de las escuelas públicas y análisis de informes escolares y de un muestreo del trabajo llevado a cabo por los niños en la escuela.

El cuidado de niños por parte de las comunidades: salud para todos

Desde el principio, los temas relacionados con la salud representaron para COLF el mayor de los desafíos. A causa de la erupción del Pinatubo y del desplazamiento de las familias aetas,

los padres se veían en grandes dificultades a la hora de afrontar las condiciones que, dentro de la comunidad, ponían en marcha el círculo vicioso de la desnutrición y las infecciones infantiles. Por lo tanto, la salud era un centro de atención obvio en las primeras fases del programa.

El equipo de la IE reconoció que el proceso de Aprendizaje y Acción Participativos (*Participatory Learning and Action: PLA*), que COLF ya había puesto en práctica, hacía posible obtener revelaciones importantes

respecto al potencial del programa Pinatubo para mejorar la salud de los niños. Por ende, se emprendió la planificación de la asistencia sanitaria dentro de la estructura del PEP, y se prepararon instrumentos para el aprendizaje y la acción participativa, así como para la evaluación participativa como medios para resolver colectivamente los problemas y aprender más acerca del cuidado de niños en las familias y comunidades de los aetas.

Se organizó un taller sobre la salud en el cual los padres trazaron gráficos de la incidencia de enfermedades en los miembros de sus familias a lo largo de un período de doce meses. Luego, los padres analizaron los datos a fin de descubrir qué enfermedades afectaban al mayor número de niños, por qué ciertas enfermedades parecían propagarse en determinados momentos del año y qué enfermedades eran más graves y requerían una intervención que fuera más allá del cuidado en el hogar. Aunque muchas informaciones de este tipo ya habían sido presentadas en los cursos del PEP desde el primer año de ejecución del programa, se consideró de vital importancia reforzarlas porque los problemas sanitarios seguían repitiéndose.

Posteriormente, en otro taller, los padres conversaron sobre las causas de los males que aquejaban a la comunidad y diseñaron esquemas curativos donde se indicaban las medidas que se debían tomar para curar las enfermedades. Los esquemas comprendían remedios tradicionales, la intervención de operadores de primeros auxilios y las visitas a clínicas u hospitales. Más tarde, los padres construyeron una matriz de curas, basada en las evaluaciones de los tratamientos, para determinar cuáles eran los más eficaces, cuáles los más económicos y accesibles, sus posibles efectos nocivos, la puntualidad y conveniencia de las intervenciones, y las situaciones en que era indispensable buscar ayuda más allá de los remedios y el socorro del albulario (“curandero tradicional”) o del operador sanitario de la aldea.

A continuación, se programaron talleres locales para profundizar en estas y otras materias importantes. Durante los talleres, los padres hablaron más acerca de las causas y la prevención de muchas enfermedades. Uno de los resultados fue la introducción de un “cordón sanitario”, que implicaba la divulgación de informaciones acerca de las prácticas sanitarias más ventajosas y la búsqueda de un acuerdo en cuanto a las medidas preventivas concretas que se debían tomar para proteger a todos los miembros de la familia y, en particular, a los niños.

Sobre todo en esta etapa, la plantilla de COLF presente en las comunidades sintió que sería útil enfocar más directamente las necesidades continuas y emergentes y prestar asistencia a cada pareja de padres, a fin de aprovechar las fortalezas de la interacción grupal y alimentar los mecanismos de apoyo recíproco ya existentes entre las familias.



CORTESÍA DE COLF

La madre alimenta, los niños juegan

Aprender a leer y escribir la propia vida: historias del cuidado de niños por parte de las familias

Cuando se puso en marcha el programa de COLF, los padres de Pinatubo pidieron explícitamente que se pusiera énfasis en la alfabetización. La opinión de COLF respecto a esta exigencia se basaba en los largos años durante los cuales había indagado y aplicado el enfoque del “lenguaje integral” en la instrucción de los niños en la lectura, la escritura y el uso del lenguaje para una comunicación eficaz. La combinación de talleres de escritura, un programa de lecturas literarias y otros métodos de enseñanza más tradicionales, como el empleo de la fonética, el reconocimiento de palabras, la decodificación y el análisis, ha sido siempre una aventura excitante para niños y maestros en la Escuela para Niños de COLF en Ciudad de Quezón y dentro de los proyectos de COLF en las comunidades.

Puesto que el programa Pinatubo estaba centrado en el desarrollo de la primera infancia, era natural que se incluyera la labor alfabetizadora entre las actividades destinadas al desarrollo. Por consiguiente, el desarrollo de la primera infancia suministró el contenido conceptual y práctico de la tarea alfabetizadora y la motivación para que los padres lo sostuvieran hasta el final. Así fue como el enfoque fue adoptado con los niños que participaban en el programa Pinatubo, pero además, por primera vez, también fue implementado entre los adultos que deseaban aprender a leer y escribir junto con sus hijos. Se aplicaron los mismos principios, pero aprovechando en este caso la tranquila narración de cuentos y la conversación acerca de la vida familiar. Estos diálogos informales de grupo, al mismo tiempo que otras formas más personales de interacción con algunos padres en particular, permitieron a los participantes formular preguntas, identificar problemas y analizar los factores que facilitaban (así como los obstáculos que impedían) el suministro de un “cuidado de calidad” a sus hijos. Al aprender más acerca de sus hijos, los padres cobraban mayor conciencia de la realidad social, cultural, económica y política que debían afrontar cada día.

La lectura y la escritura, combinadas con la evocación de asuntos importantes para las familias, crearon numerosas oportunidades para que los padres elaboraran sus propios “libros” acerca de las curas con hierbas tradicionales, las experiencias de sus hijos, su entorno inmediato, su comunidad y su historia familiar. El proceso de escritura de estos “álbumes familiares” incluía varios elementos.

La ocurrencia de escribir libros como manera de ayudar a los padres a educarse a sí mismos acerca del bienestar infantil fue objeto de una reunión en la que se aplicó el método de la cascada de ideas al tema de la IE denominado “el cuidado de niños por parte de las familias”. Quienes participaron en la sesión pensaban que el proyecto de escritura de libros representaba una oportunidad inmejorable para que los padres aetas y sus hijos de más edad intervinieran activamente como investigadores en el proyecto de la IE. Si cada hogar comenzaba a escribir un libro con las historias familiares, los padres podían también utilizar el proceso de escritura para examinar otras cuestiones interesantes, como por ejemplo: “¿Cuáles son las cosas que queremos compartir con los demás respecto a nuestra propia familia?”, “¿Quiénes somos?”, “¿Qué hacemos?”, “¿Cuáles son nuestros problemas?”, “¿Cómo los resolvemos?”, “¿Cómo nos cuidamos los unos a los otros?”. Así nacieron los “álbumes familiares”.

Los padres, el personal y los niños comenzaron a recoger informaciones provenientes de muchas fuentes, incluidos los esquemas que habían sido introducidos por la IE para representar el horario de los miembros de las familias y las agendas de actividades familiares. Luego organizaban este material construyendo historias que tenían un significado preciso en la vida de cada familia, y explicaban dicho significado para que las mismas resultasen comprensibles

a los demás miembros de la comunidad que pudieran leerlas. A medida que escribían, aprendían más acerca de las cosas que habían sido importantes para ellos en cuanto miembros de una familia y de una comunidad, y al mismo tiempo aprendían a escribir. Al final, copiaban las historias con caligrafía esmerada y elegían los dibujos y fotografías que debían ilustrar los libros y de esa manera publicaban los “álbumes”.

Cuando los libros quedaron terminados, resultó evidente que el proceso rendía frutos muy significativos y reveladores en cuanto a las experiencias de las familias, sobre cómo los padres se cuidaban recíprocamente y cómo cuidaban a sus hijos, sobre su relación con el programa y con COLF y sobre el impacto del programa en sus vidas.



La efectividad del programa de COLF

Mi hijo más pequeño estudia en el centro de COLF todas las mañanas. Yo también estudio en el PEP y ayudo [...] con los chicos del grupo de juego. [...] Mis hijos aprenden mucho, como por ejemplo a escribir su nombre, las formas, los números y las letras. Cuando mi marido vuelve a casa del trabajo, juega con nuestros hijos. [...] De noche, antes de dormir, ayudamos a los niños más grandes con sus deberes y proyectos escolares, para que vayan bien en la escuela. Aunque mi marido está cansado, se las arregla para tener tiempo para nuestros hijos.

Jane, madre de la familia Feria

¿Es la familia el mejor centro de atención posible para un programa?

Para los aetas que comenzaban una nueva vida en las zonas repobladas poco después de la erupción del Pinatubo, la situación era desalentadora y deprimente. Tenían que defenderse solos y ocuparse de sus propias necesidades en un ambiente difícil y desconocido. Sus hijos padecían enfermedades respiratorias, infecciones de la piel y conjuntivitis, y muchos de ellos estaban desnutridos.

Para muchos aetas, especialmente para aquellos que provenían de los lugares más remotos y aislados, el programa de COLF representó el primer encuentro con asistentes para el desarrollo que tenían un cierto bagaje de experiencia en materia de salud y bienestar infantiles. En este contexto, era fundamental que COLF estableciera una relación sólida con los aetas para ayudarlos a afrontar los problemas sanitarios y de cuidado de niños que estaban atravesando con sus hijos. Por lo tanto, es particularmente interesante examinar si la premisa de COLF de que el centro de atención del programa no debía ser solamente el niño, sino también los padres junto con sus hijos y, sobre todo, la familia, se ha revelado válida con el paso de los años. ¿Existen pruebas de una diferencia cualitativa entre la estrategia focalizada en la familia, utilizada por el programa con los aetas de Pinatubo, y el potencial de enfoques con una focalización más estrecha, como la de los programas concentrados únicamente en el niño, o con una focalización más amplia, como la metodología de desarrollo comunitario basada en la creación de actividades generadoras de recursos económicos y planes de microcrédito y financiamiento?

Dado que con los aetas no se ha llevado a cabo ninguna iniciativa de COLF centrada solamente en los niños o focalizada en el desarrollo comunitario sin base en las familias, no hay pruebas disponibles que permitan una comparación directa. Sin embargo, existe una multitud de testimonios de otra índole, incluidas las opiniones de los principales protagonistas, registradas durante los tres años del sondeo de la IE y los más de diez años en que el personal de COLF observó y escuchó a los aetas, interactuando con ellos mientras se adaptaban a sus nuevos hogares.

[...] Todos mis hijos están aprendiendo gracias a COLF. Yo también estoy aprendiendo y, para subsistir, ahora puedo criar animales al mismo tiempo que estudio. COLF es realmente para toda la familia.

Gemma Lagmay, participante del PEP

A lo largo de los años que duró el programa Pinatubo y también dentro del ámbito de la IE, cada vez que los padres aetas hablaban de sus responsabilidades y prácticas ligadas al bienestar de sus hijos, de sus valores y actitudes en relación con su crianza, o de sus aspiraciones respecto al futuro de los niños, el contexto en el cual encuadraban sus descripciones era de *mitata-anak* (“padres e hijos” en lengua sambal, un dialecto local). La observación de las familias dentro del hogar y de los niños dentro de los grupos de juego, así como el estudio de los horarios de éstas y de los álbumes familiares, demuestran claramente que los hermanos mayores (tanto varones como mujeres) participan considerablemente en el cuidado de los niños pequeños y que, precisamente, el cuidado de niños forma parte de su quehacer cotidiano, vayan todavía a la escuela o no. Sus obligaciones en cuanto a dicho cuidado comprenden la alimentación, la vigilancia, el juego y la ayuda con los deberes escolares. Por último, los aetas siempre dicen que aprendieron a cuidar a sus hijos, a inculcarles la disciplina y a enseñarles los valores fundamentales, tomando como modelo a otros miembros de la familia, principalmente a sus propios padres, pero también a sus tíos y tías, y a menudo afirman que acuden a otros miembros de la familia en busca de ayuda cuando tienen que ocuparse de los niños enfermos. En este último caso se refieren a la familia extensa o *angkan* (“clan”) a la cual pertenecen. El cuidado y bienestar de los niños ciertamente parece ser una cuestión de interés familiar.

Los antropólogos culturales han observado que la agrupación familiar es la unidad social básica de la sociedad aeta. Normalmente, la agrupación familiar está compuesta por la familia de los padres y las familias de los hijos casados. En cuanto grupo, viven juntos y se desplazan juntos; comparten la comida y a menudo comen juntos; colaboran en el trabajo y les gusta compartir los frutos del mismo. La descripción que las familias dan de la vida que llevaban antes de la erupción coincide con estas observaciones de los antropólogos culturales que han llevado a cabo estudios etnográficos de comunidades indígenas en las Filipinas.

De los Ángeles-Bautista y otros (2002), pág. 13

Las agrupaciones familiares también constituyen una parte esencial de los lazos sociales, económicos y morales que mantienen unidas a las comunidades aetas. De tal manera, al cabo de un año de interacción con las familias participantes a través de la iniciativa de medios de sostenibilidad del programa Pinatubo, el personal de COLF comprendió que era evidente que el clan o la familia extensa debía ser la base de cualquier esfuerzo destinado a fomentar la actividad económica comunitaria.

Los resultados del ejercicio de seguimiento de COLF

Después del almuerzo, Marites y su hermana Verna estaban sentadas en un banco debajo del árbol de mango. [...] Marites le estaba enseñando a su hermana mayor a leer en inglés. Su madre dijo: "Marites es muy paciente con su hermana. Nunca le he oído alzar la voz y sonríe siempre". [...] Por la tarde, después del grupo de juego, Marites volvió a casa. [...] Fue inmediatamente a la cocina a recoger los bidones para el agua. Luego ella y su hermana fueron a buscar agua. Marites accionaba la bomba; su hermana sostenía el bidón. Llenaron dos bidones.



CORTESÍA DE COLF

Madres y abuelas voluntarias en Zambales

Un miembro de la plantilla de COLF (observaciones en un hogar de Loob-Bunga)

Una de las preguntas fundamentales que podemos plantearnos cuando queremos comprender si un programa ha sido efectivo es: "¿Cuál es el impacto del programa en la vida de los niños pequeños que han participado?"

Para los niños aetas, el acceso a la educación escolarizada ha marcado una diferencia importantísima entre la vida que llevaban en las antiguas aldeas y la que llevan en las dos áreas donde residen actualmente. No obstante, era obvio desde el primer año del programa que la proximidad física de las escuelas no garantizaba de por sí que la matriculación equivaliese a la posibilidad de seguir asistiendo a clases. Por ejemplo, de los quince niños que fueron los primeros en participar en el programa con base en el centro ejecutado en la zona de reasentamiento de Kalangitan y que después pasaron a la escuela primaria, solamente nueve terminaron el ciclo de estudios, y apenas siete de ellos ahora van a la escuela secundaria.³ Los seis que no completaron los estudios fueron retirados de la escuela por sus padres a fin de que pudiesen trabajar para ayudar a mantener a la familia. Dos de ellos se casaron prematuramente.

COLF emprendió iniciativas destinadas a brindar apoyo a los niños de edad escolar, pero debe hacerse mucho más para resolver los problemas financieros de las familias y para permitir que los padres reflexionen acerca de su propia actitud respecto a la importancia del trabajo de sus hijos dentro de economía familiar, acerca del matrimonio prematuro de los mismos y acerca del deseo que manifiestan de contribuir a su escolarización.

Sin embargo, hay muchos otros factores que pueden explicar los escasos éxitos de un niño en la escuela. Además, el problema del acceso a la enseñanza o del rendimiento escolar no reflejan por completo los objetivos o la orientación del programa de COLF, que tiene la vista puesta en el "niño en su totalidad", y sobre todo en su autoestima, su confianza en sí mismo y su adaptación social dentro de la familia y con sus iguales.

Así pues, se decidió documentar las vidas de al menos diez niños que habían participado

³ Sin contar a los niños que emigraron de las áreas repobladas, 257 de Kalangitan y 387 de Loob-Bunga participaron regularmente en los programas con base en los hogares o en los centros desde el primero hasta el décimo año del programa (de 1992 a 2002). Los datos relativos a estos niños todavía se están procesando, pero ha sido bastante fácil determinar la situación actual del 90% de los niños en cuanto al nivel de instrucción.

regularmente en el programa en cada una de las áreas de reasentamiento: en total unos veinte niños. La documentación se basó en la observación directa de los niños en la escuela, en su hogar y dentro de la comunidad, en entrevistas efectuadas a los propios niños, a sus padres, maestros y operadores de COLF del sector de desarrollo infantil y en la inspección de sus tareas y evaluaciones escolares y de los resultados de las listas de chequeo para el monitoreo del desarrollo de la primera infancia.

Se llevaron a cabo doce estudios de casos relativos a niños de ocho a catorce años de edad (edades calculadas en el año 2001) que participaron en el programa de manera regular. De los doce niños, seis provenían del área de reasentamiento de Kalangitan (Tarlac) y seis de la de Loob-Bunga (Zambales). En ocho casos se trataba de niñas y en cuatro de varones. Los seis niños de Tarlac habían recibido atención tanto del componente con base en los hogares (cuando tenían menos de cuatro años) como del componente con base en el centro (después de haber cumplido dicha edad). Los seis niños de Zambales habían participado solamente en los grupos de juego con base en los hogares (en Loob-Bunga no hay componente con atención centralizada). La participación en el programa había sido continua y había comenzado en 1992 para los niños de catorce años y en varios años sucesivos para los demás. Cada niño había participado en el programa durante un período de cuatro a seis años. Todos seguían participando en otras iniciativas del programa Pinatubo cuando los estudios terminaron.

Los doce niños, sin excepción, se habían matriculado en las escuelas públicas de las dos áreas de reasentamiento. De ellos, diez estaban en el nivel escolar correspondiente a su edad. También diez eran lo que sus maestros describían como alumnos “superiores al promedio” y capaces de “aprender rápido”, y sus boletines de calificaciones así lo confirmaban. De dos niños (un chico y una chica) se afirmó que “aprendían despacio” o que tenían “dificultades de lectura”; sus notas eran bajas, pero pasarían de grado. Todos salvo dos eran capaces de leer y escribir en filipino de manera adecuada al nivel en que se encontraban. Había dos que tenían serias dificultades de lectura y escritura en inglés y “leían despacio” en filipino. Los maestros hacían notar que los niños de COLF estaban mucho mejor preparados para la escuela que los demás. Los niños aetas ya sabían escribir su propio nombre y, en su mayoría, eran por lo menos lectores principiantes en el momento de matricularse. Los maestros afirmaban, además, que estos niños tenían más confianza en sí mismos y mostraban respeto cuando hablaban con las personas mayores.

Las entrevistas a los padres revelaron que éstos se sentían directamente involucrados en las actividades cotidianas de sus hijos. Los que aún no habían tenido una alfabetización completa decían que sus hijos pedían ayuda a los maestros de COLF para hacer sus deberes o el trabajo escolar en general. Algunos de los niños visitaban a menudo el centro de COLF para leer libros, pedir prestado material didáctico o solicitar la asistencia del personal. Las actividades rutinarias compartidas crean una estructura que contribuye a que los niños adquieran la importantísima sensación de pertenecer a una familia y a una comunidad.

Los doce niños, con sus diferentes personalidades y caracteres, demuestran una buena adaptabilidad social. Se relacionan bien con sus iguales, si bien algunos son relativamente reservados y tímidos y otros mucho más extrovertidos. Los padres y docentes dicen que por lo general los niños se comportan de manera apropiada y satisfacen las expectativas de los adultos, tanto en la escuela como en el hogar. En su mayor parte tienen hermanos, con los cuales mantienen vínculos estrechos. Todos se encuentran frecuentemente con sus amigos.

Una evaluación del Programa de Educación para Padres

Aparte de aprender a escribir, [llegué a] entender el valor real que tienen los niños en la familia. Aprendí que amar a mis niños y cuidarlos no significaba solamente darles de comer, sino comprender a fondo su temperamento y sus necesidades. Por ejemplo, deberíamos hablarles siempre y jugar con ellos de manera que aprendan.

Wayda, de Burgos

Aunque en Filipinas hace ya mucho tiempo que se reconoce desde el punto de vista teórico la importancia de brindar apoyo a los padres, el PEP es uno de los pocos intentos prácticos llevados a cabo en el país de incorporar la atención de los padres y las familias en una iniciativa con base en las comunidades dedicada al desarrollo de la primera infancia. A través de la IE ha sido posible documentar las impresiones de los padres respecto al PEP, su nivel de participación, lo que ellos consideran las principales lecciones aprendidas y los cambios que se han producido en su propia vida y en la vida de sus hijos como resultado de su participación en el programa.

Al finalizar el primer año de sus actividades, el PEP ya se había convertido en una parte integrante de la rutina cotidiana de numerosas familias aetas de Pinatubo. Las tasas de participación siguieron siendo bastante constantes durante los años siguientes, si bien invariablemente descendían, como era inevitable, cuando llegaba la estación de plantar o cosechar. En 2001 había 287 padres en diez localidades de Zambales y 229 padres en ocho localidades de Tarlac que asistían regularmente a las reuniones de grupo del PEP organizadas en la zona.

Gracias al PEP, las madres adquirieron mayor conciencia del rol materno y de cuán importantes eran los cuidados que prodigaban. También comprendieron hasta qué punto contribuían al bienestar económico familiar y representaban un recurso indispensable para los demás miembros de sus familias. Este concepto de sí mismas en cuanto individuos y esta autoestima positiva han sido muy significativos y la participación en el PEP les concedió la oportunidad de encontrar un espacio más amplio para su crecimiento.

¿Tuvo esta participación de los padres en el PEP resultados que se materializaran en cambios concretos en cuanto a las prácticas relacionadas con la atención y el bienestar de los niños? Según declaran los padres y el personal de COLF, la respuesta es afirmativa. Esto es lo que se desprende, de diferentes maneras, de las distintas fuentes de información, que comprenden los talleres de aprendizaje y acción participativa, los talleres de desarrollo de la primera infancia, los álbumes familiares, las entrevistas, los cuadernos de trabajo y las observaciones del personal, los informes sobre el progreso de las actividades y los informes de evaluación elaborados por operadores externos. (Véase más adelante la inclusión del PEP entre las iniciativas del programa responsables de los cambios en cuestión.)

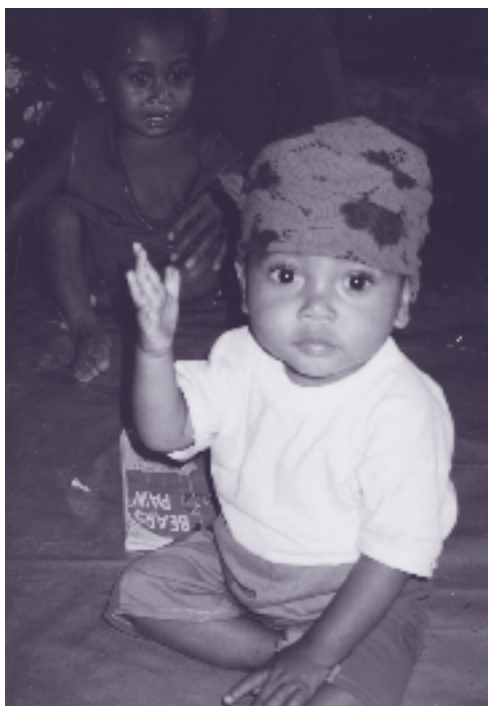
Las actitudes de los aetas respecto al juego: antes y después

Durante los primeros años del programa de COLF, muchos de los padres afirmaban que antes de la erupción del volcán, en sus antiguas aldeas, el juego interfería en el trabajo de sus hijos en las granjas y en las tareas domésticas y, si les permitían jugar juntos y explorar el ambiente natural que los rodeaba, lo hacían a regañadientes.

Al cabo de un año de la puesta en marcha del PEP y de los grupos de juego, se había producido un cambio perceptible en la actitud de los padres. Por lo general, los padres aetas de Pinatubo ahora comprendían la importancia del juego. Habían sido testigos de los beneficios que aportaba. Mediante las actividades lúdicas, los niños mejoran sus capacidades físicas y su motricidad, aumentan sus facultades cognitivas y aprenden a interactuar con los demás niños. El juego contribuye al desarrollo de la personalidad y de las destrezas interpersonales. El juego es una fuente de sana alegría.

Fue aquí en Kalangitan donde me enteré de otros aspectos importantes [del cuidado de los niños], como el valor que tiene para ellos el juego, que yo jugara con ellos y que también les diera tiempo para jugar con otros niños. Antes era muy severa y no les permitía jugar a darse la caza u otros [juegos] que los hicieran sudar. Gracias al PEP aprendí que les hace bien participar en todo tipo de juegos.

Marivic, madre del área de reasentamiento de Tarlac



Una familia de Furloc

Éste es uno de los cambios más marcados que ha revelado la encuesta. Ante todo, los padres afirman que su actitud respecto al juego de los niños se ha modificado a consecuencia del programa. Esta transformación del punto de vista de los padres ha tenido efectos asimismo en otras prácticas relacionadas con los niños y en las formas de interacción entre padres e hijos. “Ahora me tomo el tiempo de jugar con mis hijos” era una declaración frecuente, tanto de las madres como de los padres. Aprecian el valor que tienen para el desarrollo de sus hijos los juegos de imitación, las actividades lúdicas en general y los juguetes educativos. Los padres que participan en el componente de atención domiciliaria se sienten orgullosos de los juguetes que han fabricado con materiales autóctonos y reciclables para que sus hijos los usen en los grupos de juego.

Las actitudes de los aetas respecto a la educación y escolarización: antes y después

Soy feliz porque mi madre está siempre a nuestro lado para guiarnos en el estudio. Cuando hay cosas que no comprendemos bien, ella nos [las] explica de nuevo. Incluso cuando tiene mucho que hacer, saca tiempo para nosotros, para enseñarnos.

Eujay, en un álbum familiar

En comparación con la notoria falta de referencias a la instrucción en las descripciones que daban los padres de su vida en las antiguas aldeas, en sus nuevos hogares la educación de sus

hijos y la suya propia pasó a ser una parte sumamente importante del papel que asumieron en cuanto responsables del cuidado de los niños y en cuanto estudiantes adultos.

Los maestros entrevistados a fin de elaborar los doce estudios de casos del ejercicio de seguimiento de COLF (véase más atrás) destacaron la transformación que habían notado en la actitud de los padres respecto a la escolarización de sus hijos. En su mayor parte, los padres ahora apoyaban la educación y demostraban interesarse en el progreso de sus hijos en la escuela. También se aseguraban de que sus hijos dispusieran de útiles escolares suficientes y de cualquier otra cosa que fuera necesaria para la escuela.

Durante los primeros años del programa, los padres matriculaban a los niños en las escuelas, pero no comprendían cuán importante era que contribuyeran a que éstos se adaptaran a las necesidades de la enseñanza. Entre las razones mencionadas por los maestros y los niños al explicar las tasas de deserción escolar de esos primeros años resaltaba el hecho de que los niños no poseían los útiles escolares indispensables. Sus maestros los reprendían y ellos tenían vergüenza o incluso miedo de volver a clase. Para resolver la situación, COLF solicitó donaciones y suministró créditos para la compra de útiles escolares a través de las cooperativas comerciales. Aunque el problema tenía mucho que ver con la pobreza de las familias, también estaba estrechamente vinculado con la actitud de los padres respecto a la educación. El bienestar económico de las familias ha mejorado con el paso de los años, pero también ha habido un cambio de actitud.

Un proyecto llevado a cabo por la IÆ con los aetas fue la organización de talleres para elaborar el “calendario de la comunidad”. Estos talleres se esforzaban por suscitar las reflexiones y recuerdos de los aetas relativos a la historia de sus comunidades y, en particular, respecto a las transformaciones que éstas habían sufrido antes y después de la erupción del Pinatubo y durante todo el período en que se había ejecutado el programa de COLF. Como se desprendió de la labor de los talleres, las opiniones de los padres respecto a la importancia de la educación formal de sus hijos tendían a variar en función de sus propias experiencias. Los padres que no habían ido a la escuela decían que realmente no estaban en condiciones de juzgar cuán relevante era la instrucción. Los padres cuyas aldeas antes de la erupción tenían escuelas o estaban cerca de ellas, consideraban que la educación era importante. Sin embargo, de todas las localidades, solamente una contaba con una escuela primaria y una secundaria. Todas las demás tenían escuelas que ofrecían instrucción solamente en los grados iniciales de la escolarización primaria. Por lo tanto, muchos de los niños se veían en la imposibilidad de completar la enseñanza primaria porque debían recorrer grandes distancias a pie para asistir a clases. La preocupaciones relativas a la seguridad y la salud, así como la dificultad que representaba para los niños soportar una rutina cotidiana tan agotadora diez meses al año, eran argumentos decisivos a la hora de tomar en consideración la interrupción de la educación.

Otro motivo frecuente del abandono de los estudios en las antiguas aldeas era que entraban en conflicto las tareas agrícolas y las obligaciones escolares. Durante la siembra y la cosecha era absolutamente indispensable el trabajo de todos los miembros de la familia. Sobre todo por practicar la rotación de cultivos, los aetas tenían que limpiar la mayor cantidad de terreno posible y sacar el máximo provecho de cada ciclo. Al sopesar el valor de la escolarización y la ganancia que representaba para la familia el trabajo de los niños, los padres terminaban por preferir el trabajo.

En las antiguas aldeas, a menudo se ocupaban del cuidado de los niños más pequeños sus hermanos o los miembros ancianos de la familia, mientras el resto de los parientes trabajaba en el campo. Sin embargo, en las aldeas nuevas algunas mujeres se quedaban



Tatay Paylot cuenta una historia sobre el pasado reciente

ahora en casa para atender a los niños, mientras que las demás acompañaban a sus maridos a las lejanas granjas comunales, situadas en la montaña. Este cambio en las prácticas de cuidado se produjo después de la muerte de una niña enfermiza y desnutrida de cuatro años en Kawayan, al cabo de una estadía prolongada en una granja de montaña. Los habitantes de las nuevas aldeas se dieron cuenta de que los bebés y los niños pequeños eran extremadamente vulnerables, por numerosos motivos, durante estos largos viajes, bajo condiciones atmosféricas generalmente duras, en refugios improvisados, y sometidos a la escasez de alimentos nutritivos, frecuente en las granjas de montaña. La plantilla de COLF había discutido estos problemas y también la importancia de la escolarización, pero no era fácil romper con la vieja tradición de las familias, que siempre se habían desplazado juntas. Fue necesaria la tragedia de esa muerte para convencer a las nuevas aldeas de probar un enfoque diferente. Ahora las mujeres, durante el embarazo y la lactancia, por lo general se quedan en casa con los niños más pequeños, y de tal manera han aumentado las oportunidades de escolarización. En efecto, según afirman los maestros entrevistados durante los estudios de casos del ejercicio de seguimiento de COLF, los padres ya no se muestran inclinados a retirar a sus hijos de la escuela para que colaboren en las tareas agrícolas durante la plantación y la cosecha.

En los talleres destinados a elaborar el calendario de la comunidad, los padres destacaban la importancia de que a sus hijos se les enseñara a trabajar porque era fundamental para la subsistencia de la familia. No hablaban tanto de la necesidad de los niños de desarrollar tales capacidades para el futuro, sino que se referían principalmente al asunto como si fuera un elemento central del estilo de vida de los aetas. El trabajo en casa y en la granja era una parte esencial de las experiencias de socialización y aprendizaje de todo niño aeta. La enseñanza pasaba principalmente a través de su participación directa en estas actividades

familiares. Aprendían a cultivar, recoger alimentos y ocuparse del hogar haciéndolo en la práctica.

Enseñar a los niños el *mabuting asal* (un comportamiento adecuado) y valores positivos era considerado una parte importante de las responsabilidades de los padres. Éstos afirmaban que siempre les hablaban a sus hijos de cómo debían tratar a las personas y relacionarse con ellas, diciéndoles que debían ser serviciales, colaborativos, honestos, obedientes y respetuosos con los mayores. En su mayor parte utilizaban con sus hijos los castigos corporales como método para inculcar la disciplina.

Un análisis de todas las informaciones relativas a lo que, según los padres, forma parte de “las cosas más importantes que los niños deben aprender” demostró que estas mismas características y valores aún siguen resaltando con total claridad. Sin embargo, aprender a leer y escribir, a escuchar y hablar bien y a comunicarse con los demás, ahora aparecen junto a los antiguos valores indiscutibles. Actualmente, cuando los padres hablan de las oportunidades de educación que se les presentan a sus hijos, nunca se olvidan de mencionar los grupos de juego de COLF o los centros de preescolar. Han comprendido la importancia de la escolarización para sus hijos.

Las actitudes de los aetas respecto a la salud: antes y después

Muchos aetas son inseguros, tanto en lo material como en lo afectivo. No se han resignado a su expulsión y tienen problemas, aunque sean sólo latentes, con su nuevo entorno. Esta inseguridad también afecta a los niños.

Ursula Pattberg, evaluadora independiente,
después de una visita a las áreas de reasentamiento efectuada en 1993

Durante las actividades de la IE, así como en todo el resto de la documentación, los padres de las dos zonas repobladas continuamente hacían referencia a la satisfacción y la paz que reinaban en las antiguas aldeas. Allí podían asegurarse con toda facilidad de que sus hijos estuviesen bien alimentados y libres de cualquier enfermedad. Llamaban esa época “el tiempo de la abundancia” porque siempre había qué comer, gracias a las granjas, la caza y la pesca, y los niños nunca pasaban hambre.

También decían que sus hijos, por lo general, estaban sanos, a excepción de algún que otro catarro o tos que ellos trataban inmediatamente con plantas o hierbas curativas. A todos los bebés se les daba el pecho, a veces hasta la edad de tres años. En su mayoría, las madres daban a luz con la ayuda de una partera tradicional o de sus maridos. Pocas aldeas tenían centros de salud y solamente en una de ellas había un hospital público. En todo caso, la presencia de un doctor era del todo excepcional: había solamente una comadre, que pasaba una vez por mes y raramente llevaba consigo medicamentos. Casi ningún niño había sido inmunizado en su vida. Si los problemas de salud eran serios, como por ejemplo una fiebre muy alta, algunos padres acudían a otros miembros de la familia capaces de comunicarse con los espíritus mediante rituales curativos. Algunos padres mencionaron que había habido algún incidente de malaria.

Los padres hacían una distinción entre el hecho de “no ser pobres” (en las antiguas aldeas antes de la erupción) y el de “ser muy pobres” (en las áreas de reasentamiento). En los años inmediatos a la erupción, los aetas sufrieron muchas infecciones y enfermedades nuevas y desconocidas, como el sarampión y los efectos tóxicos del “polvo” del *lahar*. Mucha gente

vivía en tiendas de campaña o en cabañas a medio terminar, hechas de hojas y bambú, atormentada por un clima caprichoso (calor extremo y luego lluvias torrenciales), que volvía todavía más difíciles las condiciones de vida. En parte, las zonas de reasentamiento estaban superpobladas y las enfermedades respiratorias, la conjuntivitis y las infecciones de la piel se propagaron rápidamente. Los padres seguían aplicando las mismas curas tradicionales de siempre, pero con menos éxito. A menudo, el abastecimiento de víveres era insuficiente; los niños tenían hambre y estaban desnutridos.

Las operaciones de socorro a los damnificados se fueron reduciendo por etapas durante el segundo año después de la erupción. Las agencias gubernamentales habían establecido servicios de asistencia sanitaria pública, de bienestar social y escuelas públicas, pero estaban demasiado lejos de las ciudades más grandes, por lo cual los empleados del gobierno, maestros y funcionarios sanitarios no permanecían en las zonas repobladas más de unos pocos días cada vez. Las familias dieron la bienvenida a la ocasional distribución de fondos de auxilio por parte del gobierno y a sus planes de dinero a cambio de trabajo, pero se trataba, una vez más, de iniciativas irregulares. Algunas organizaciones no gubernamentales distribuyeron herramientas agrícolas y ganado, pero los aetas normalmente se veían obligados a venderlos para comprar comida. Fueron ofrecidas otras oportunidades de empleo y unos pocos padres participaron en programas de crédito agrícola, pero no hubo un impacto duradero. Los préstamos no fueron reembolsados. Las iniciativas agrícolas no fueron prolongadas.

Aunque los aetas de Pinatubo, después de haber perdido sus hogares y sus medios de subsistencia, ya se figuraban que su vida sería dura, nunca se habían imaginado que sería tan difícil de sobrellevar. Había una sensación generalizada y palpable de impotencia, combinada con una cultura de la dependencia que parecía predominar al cabo de casi dos años transcurridos recibiendo provisiones de auxilio. No podían evitar recordar constantemente sus fracasos. Se sentían humillados al darse cuenta de que no sólo eran incapaces de procurarse alimentos para sus hijos y de evitarles las enfermedades, sino incluso de mantener alta la cabeza entre los “mestizos” (aetas sólo en parte) y los unats (los de “pelo lacio”, es decir los habitantes de las tierras bajas).

Aquí en Kalangitan, aprendí más acerca de cómo cuidarlos cuando se enferman. Es aquí donde aprendí a traerlos regularmente al centro de salud. También hice vacunar a mis dos hijos más pequeños. Aprendí cuán importante es completar la dosis de las vacunas para prevenir las enfermedades infecciosas.

Marivic, madre del área de reasentamiento de Kalangitan

Tal era la situación con la que se encontró COLF cuando comenzó a trabajar en las zonas repobladas. Al principio, los mismos miembros de la plantilla de COLF, en la medida de sus posibilidades, ofrecían muchos de los servicios de asistencia sanitaria. Después llegaron las enfermeras, se quedaron, y COLF empezó a reclutar a algunas de ellas para brindarles formación en materia de desarrollo de la primera infancia, a fin de que pudieran atender tanto a los padres como a los niños, anticipando muchos de los problemas que habrían de afrontar más tarde. Los padres terminaron por acostumbrarse a llamar a la puerta del centro de COLF, incluso muy entrada la noche o antes del amanecer, para pedir ayuda en casos de emergencia sanitaria. El personal y las enfermeras asistieron a las madres en los partos.

Una vez, cuando se enfermó el hijo menor de mi tía, le aconsejé que le pusiera en la frente una compresa con hojas de orégano para aliviar la fiebre, pero también le dije que, si en un día la fiebre no bajaba, le convenía llevarlo al centro de salud.

Lani Manalan, madre voluntaria de COLF

Entonces se creó el PEP. Hubo que convencer a los padres para que consintieran la inmunización de sus hijos. En algunos casos, lo permitían sólo porque el personal de COLF les había sugerido que la función de las vacunas, que protegían a los niños contra enfermedades como el sarampión y eran traídas a las comunidades por los servicios de atención sanitaria, era parecida a la de los amuletos que sus hijos usaban para protegerse contra los malos espíritus. Gradualmente, gracias al PEP, los padres aprendieron a “tender un puente” entre las prácticas curativas tradicionales y los servicios de asistencia sanitaria pública. Combinaban las curas con hierbas tradicionales y los tratamientos con los remedios recetados por los operadores sanitarios o los médicos. Aprendieron a prevenir las enfermedades y a atender a los niños enfermos. Ahora someten a sus hijos a curas antiparasitarias con regularidad. Los bañan todos los días o al menos un día sí y uno no. Han comprendido la importancia de una alimentación correcta.

Una historia que los aetas podrían contar

Además de aprender a cuidar mejor a mis hijos, a leer y escribir, también aprendí a relacionarme con el resto de la gente, no sólo con mis vecinos, sino con muchas personas más. [...] Ya no soy tímida.

Meling, de Dangla

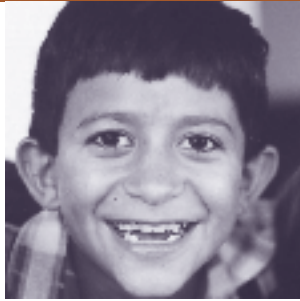
Desde la óptica del aprendizaje de las organizaciones, la IE ha sido muy útil para COLF. Le ha suministrado datos reveladores para comprender de qué manera los enfoques y metodologías del programa han beneficiado a los niños, a los padres y al personal del programa. COLF también ha contribuido a la IE, puesto que ha servido de vehículo para entender mejor de qué manera la calidad de las relaciones humanas dentro de una comunidad pueden convertirse en un factor clave para cualquier evaluación de la medida en que una organización o un programa ha alcanzado su meta de “vivir y aprender” con la gente que se ha propuesto atender.

Era fácil imaginar que, después de más de diez años invertidos en servir a los niños y a sus padres, el programa de COLF seguramente había tenido un fuerte impacto en la vida de los aetas de Pinatubo. En efecto, así es. Los grupos de juego dirigidos a los niños, el PEP y el trabajo en los centros de COLF y en los hogares se han convertido en una parte muy importante de la vida de cada uno de los niños y de sus familias, así como de los padres en cuanto estudiantes adultos.

En los primeros años transcurridos en las áreas de reasentamiento, los aetas muchas veces demostraron su escasa seguridad, en comparación con los *unats*. Al perder sus hogares, parecían haber perdido además la confianza en sí mismos que solían tener cuando cuidaban a sus hijos y limpiaban y labraban el terreno o recogían los frutos del ambiente natural que tan bien conocían. Con el paso del tiempo, mientras construían sus nuevas viviendas, han aprendido a adaptarse a un entorno desconocido y ahora están buscando nuevas oportunidades. Poco a poco, han recobrado confianza.

Para los aetas, la narración de acontecimientos extraordinarios, cuentos populares y experiencias personales tiene una función social como medio para registrar y transmitir la

historia. En los últimos años, las historias contadas por los aetas han sufrido un cambio. Sigue habiendo una sensación de nostalgia cada vez que describen sus antiguos hogares y su vida antes de la erupción del Monte Pinatubo, pero existen asimismo numerosos indicios de que el profundo sentimiento de pérdida ha sido sustituido por una actitud de esperanza. Con el tiempo, tal vez cuenten también historias maravillosas sobre la transformación de las zonas repobladas en comunidades que sienten como propias.



3. Rosas y espinas en la vida de una madre guía¹

El informe de la Iniciativa sobre Efectividad en Honduras que se resume en estas páginas presenta dos características bastante excepcionales. En primer lugar, los acontecimientos referidos aparecen organizados cronológicamente. El informe, por ende, constituye un calendario exacto de la IE en Honduras. En segundo lugar, representa un ejemplo sumamente claro y estructurado de la aplicación de la “caja de herramientas” de la IE, incluido el análisis, llevado a cabo por los distintos actores, de las informaciones reunidas durante el proceso. En el texto que se ofrece a continuación se ha intentado reflejar dichos rasgos.

El Fondo Cristiano para Niños

El Fondo Cristiano para Niños (*Christian Children's Fund*: CCF) apoya programas destinados a fomentar el desarrollo de la primera infancia en 27 países. El propósito de los programas consiste en promover el desarrollo de la infancia dentro del contexto familiar y comunitario de tal manera que a los niños se les infunda esperanza, se les manifieste respeto y se les ofrezcan mayores posibilidades de realizar cambios positivos y optimizar sus perspectivas para la vida futura.

De dichos programas, el más avanzado es el que se ejecuta en Honduras. En un país donde los ingresos de más del 65% de las familias se sitúan por debajo del mínimo vital y el 35% de los niños no va a la escuela, las comunidades beneficiarias del programa, aunque muy pobres, han logrado mejorar la atención de la salud, controlar las enfermedades más comunes en la niñez, reducir la desnutrición infantil, preparar a los niños para la escuela primaria con resultados exitosos, poner en práctica medidas articuladas en respuesta a otros problemas de la infancia e incrementar notablemente la autoestima de las madres y su confianza en sí mismas. La efectividad de este programa, de estructura altamente compleja, se puede medir en términos relativos recurriendo a la mayoría de los indicadores corrientes del bienestar infantil.

Como todas las oficinas nacionales del Fondo Cristiano para Niños, la de Honduras (CCF-H), con sede en la capital, Tegucigalpa, ejerce de modo independiente la supervisión de todas las actividades del programa efectuadas en el país. Proporciona instrumentos y materiales apropiados y fáciles de utilizar a sus proyectos locales dirigidos a la primera infancia, que están sólidamente establecidos y gozan de buena reputación. El enfoque es holístico. Algunas de las formas específicas de intervención son el fortalecimiento de la alfabetización básica, la expansión del acceso al agua potable y al suministro de cuidados médicos, la orientación profesional para jóvenes y otras iniciativas relacionadas con la formación. Existe asimismo un módulo formativo para el personal del programa y se están elaborando planes para la creación de un instituto de capacitación.

Los 55 proyectos locales abarcan 220 comunidades. Cada proyecto está estructurado de conformidad con un modelo estandarizado. Un comité de padres, elegidos por la comunidad, administra los fondos locales y se hace cargo de identificar las necesidades de los niños y las familias de la zona y de establecer los objetivos del plan de trabajo y la modalidad de realización de las iniciativas específicas. La existencia de dichos comités garantiza que madres y padres sean los principales actores comunitarios responsables del bienestar de los

1 En lo esencial, este resumen se basa en CCF-H (2002).

niños que participan en el programa. Mediante un sistema de monitoreo y evaluación se efectúan inspecciones anuales de los programas a fin de asegurar la responsabilización y el seguimiento.

El CCF-H y las comunidades seleccionan, entre las voluntarias, a un grupo de mujeres con marcadas cualidades de liderazgo y el CCF-H les proporciona una instrucción amplia y continua. Cada una de estas mujeres, conocidas como “madres guía”, se encarga a su vez de brindar orientación y asesoramiento a su propio núcleo de madres en una media docena de hogares de las inmediaciones. Las madres guía han sido adiestradas para explicar a sus propios núcleos cómo ocuparse adecuadamente de la atención de la salud infantil, la alimentación, la estimulación temprana y otras prácticas educativas. En todo el territorio de Honduras, casi 2.000 madres guía monitorean núcleos de madres que velan por la salud de alrededor de 23.000 niños.

El programa del CCF-H comprende dos componentes: uno de atención domiciliaria y otro con base en centros de preescolar. El primer componente atiende a los niños de cero a tres años de edad. Las madres guía visitan a las madres de su núcleo dos veces por semana en el seno del hogar, a fin de enseñarles ejercicios de estimulación temprana para sus hijos y otras actividades “guiadas” que favorecen un adecuado desarrollo del niño según enfoques tradicionales. También verifican las inmunizaciones de los niños, su condición nutricional y su estado general de salud, y efectúan dos veces al año una evaluación del crecimiento y desarrollo de cada niño. Dichas evaluaciones se basan en una escala de crecimiento y desarrollo que el Fondo Cristiano para Niños ha adaptado a sus propias necesidades, inspirándose en técnicas de monitoreo e indicadores utilizados por numerosas organizaciones de todo el mundo y destacadamente por UNICEF. La información contenida en las evaluaciones es suficientemente transparente como para asegurar que el programa pueda rendir cuentas de los progresos logrados a las familias de los niños, a las comunidades, al gobierno, a otras organizaciones no gubernamentales y a los financiadores internacionales.

El segundo componente atiende a los niños de cuatro a seis años en centros de preescolar, donde éstos aprenden a socializarse mediante la interacción con sus compañeros, los maestros y otros miembros de la comunidad. Su objetivo es ayudar a los niños a superar fácilmente la transición del hogar al preescolar. Las mujeres responsables de la atención de los niños en los centros preescolares son conocidas por el nombre de “jardineras”. La mayoría de las 165 jardineras ha recibido formación adecuada para construir un entorno que sea placentero para el niño. En colaboración con los padres y grupos comunitarios, trabajan en temas relacionados con la salud y la nutrición, así como con el desarrollo de las aptitudes sociales y emocionales y las habilidades cognitivas y de aprendizaje. Llevan un registro de cada niño donde siguen la trayectoria de varios indicadores de interés para el programa. Este componente se ha extendido hace poco a los primeros años de la escuela para facilitar la transición de los niños de los centros de preescolar al sistema de escolarización formal.

La necesidad de coordinar los contenidos enseñados en preescolar y en el primer grado de la escuela primaria y de aumentar la calidad de la educación convencional ha conducido a la creación de actividades complementarias que se concentran en la estimulación sensorial-perceptiva, a fin de aprovechar el proceso de enseñanza-aprendizaje al máximo de sus posibilidades. Por ejemplo, en cooperación con una organización no gubernamental local, el CCF-H emite un programa de radio dedicado a transmitir mensajes que respaldan el desarrollo del niño. A través del medio radiofónico se dirige también una iniciativa denominada “Aprendamos Matemáticas”, destinada a enseñar a los maestros a usar un cuaderno de ejercicios, diseñado especialmente, que permite que los niños

aprendan las matemáticas de una manera más dinámica y divertida. Otra iniciativa, llamada “Rincones de los Sueños”, propicia un agradable espacio de lectura de libros infantiles (se trata en su totalidad de libros donados) y otros entretenimientos destinados a ocupar creativamente el tiempo libre.

Los primeros pasos de la Iniciativa sobre Efectividad en Honduras



En octubre de 1998, la oficina internacional del Fondo Cristiano para Niños, con sede en Richmond (Virginia), recibió de la Fundación Bernard van Leer información preliminar acerca de una propuesta para analizar la efectividad de los programas para el desarrollo de la primera infancia. El Fondo tomó en consideración la posibilidad de que el CCF-H participara en esta “Iniciativa sobre Efectividad”.

En mayo de 1999, un experto de la IE fue enviado en misión a Honduras para familiarizarse con el CCF-H. Por su parte, el CCF-H demostró interés en unirse a esta tarea, que le ofrecía la oportunidad de indagar cuáles eran las fortalezas y debilidades de su programa para la primera infancia y descubrir qué áreas de dicho programa se podían mejorar.

A mediados del verano dos miembros del CCF-H viajaron a La Haya para visitar la sede de la Fundación, profundizar en el conocimiento del enfoque de la IE y encontrarse con el equipo coordinador y los representantes de otros programas participantes. El CCF-H consintió tomar parte en la iniciativa y contribuir a la formación de un equipo de la IE en Honduras.

El CCF-H envió un representante a una reunión regional de la IE celebrada en Ciudad de Guatemala (Guatemala) en octubre de 1999. El objetivo del encuentro era crear una perspectiva regional de la IE e iniciar un proceso gracias al cual los programas de la IE que compartían un mismo idioma y unos ambientes culturales compatibles pudieran intercambiar experiencias e identificar elementos estratégicos comunes.

Del 11 al 12 de noviembre la Fundación organizó en La Haya una conferencia internacional, en la cual estuvo representado el CCF-H. Uno de los propósitos de la conferencia era presentar la IE a un público internacional, para validar el proceso y obtener retroalimentación.

En diciembre de 1999 se escogió la localidad de La Huerta como comunidad piloto de la IE en Honduras. Fue elegida por tener a sus espaldas ocho años de trabajo en el programa del CCF-H y por su ubicación en Santa Bárbara, un departamento montañoso del noroeste de Honduras donde hay muchas otras comunidades que participan en el programa. El único modo de acceder a la mayor parte de estas empobrecidas comunidades rurales es por caminos de tierra difíciles de transitar.

El CCF-H preparó para La Huerta una estrategia de trabajo basada en el marco analítico de la IE,² y en enero del año 2000 se formó un equipo de la IE para la investigación en dicha comunidad. En febrero un miembro del equipo de la IE se fue a vivir a La Huerta para comenzar a documentar la vida cotidiana de los protagonistas locales y sentar las bases de las actividades. Poco más tarde, ese mismo mes, dos expertos de la IE en misión en Honduras

2 Véase la introducción general.

realizaron una visita de campo a La Huerta a fin de examinar el programa del CCF-H para la primera infancia en su contexto comunitario, de conocer las percepciones y experiencias de las madres guía, jardineras, educadoras y comité de padres de la comunidad, y de compartir con ellos y con otros actores involucrados la filosofía de la IE, su marco analítico y algunos de los instrumentos que constituyen la caja de herramientas de la IE.

En marzo se tomaron posteriores medidas preparatorias para la etapa de recogida de información. Esto significaba, entre otras cosas, establecer los contactos necesarios para garantizar la participación de todos los protagonistas e identificar el rol específico, dentro del programa, de cada una de las madres guía, padres, miembros del comité de padres, jardineras, educadoras y niños y niñas de la escuela y de preescolar. La subsiguiente planificación detallada se concluyó en abril en la oficina del CCF-H en Tegucigalpa.

La selección y aplicación de instrumentos de la caja de herramientas de la IE

A partir de comienzos del año 2000, el equipo de la IE se dedicó a adaptar o elaborar los instrumentos de investigación más apropiados, tomando como punto de partida la gran variedad de herramientas de la IE disponibles. En este caso, por “instrumentos apropiados” se entendían aquéllos con mayores probabilidades de fomentar un proceso participativo que incluyera a todos los protagonistas del programa para la primera infancia ejecutado en La Huerta, alentándolos a comunicar sus propias opiniones y a suministrar informaciones útiles y precisas.

Se esperaba que dichos instrumentos ayudarían al equipo de la IE a registrar y comprender las relaciones entre adultos y niños dentro de la familia, la escuela y la comunidad. Se prestaría particular atención a la recogida de informaciones provenientes de las madres guía y sobre las mismas, puesto que ellas eran las más destacadas facilitadoras del programa en el ámbito local.

Un objetivo primordial era utilizar las herramientas a fin de crear un entorno que ofreciera a la gente del programa que participaba en la investigación nuevos espacios para reflexionar sobre sus acciones, para aprender de sus experiencias y aumentar su sentido de pertenencia, al visualizar cómo su propia labor producía transformaciones en ellos mismos y en los que los rodeaban y, de esa manera, mejoraba el programa para la infancia temprana. En definitiva, la esperanza era que los instrumentos sirvieran para reforzar el compromiso de la comunidad con el programa y que, al mismo tiempo, ayudaran a la comunidad a crecer.

Para la investigación se escogieron y aplicaron las siguientes herramientas:

- *El río.* Como un río, el programa para el desarrollo de la primera infancia de Honduras sigue su curso. A medida que fluye desde el manantial (la motivación inicial del programa) hacia el océano (su manifestación final), sufre y ejerce influencias de todo tipo al entrar en contacto con las numerosas personas, instituciones y acontecimientos que encuentra en su camino.

En uno de los primeros ejercicios que se efectuaron, a un grupo de trabajo del CCF-H se le pedía que representara gráficamente el programa para el desarrollo de la primera infancia como si fuera un río. En dicha representación, los problemas y éxitos del programa se debían visualizar como si fuesen obstáculos a lo largo del río o remansos donde el agua corría plácidamente.

El acto de dibujar el río estimuló animadas discusiones entre los participantes a propósito de episodios clave del programa, las influencias que lo habían afectado en

mayor medida y los resultados que había producido, y la herramienta generó un enorme espacio para indagar las percepciones respecto al impacto del programa.

- *Rosas y espinas.* En otro ejercicio practicado al principio, se solicitaba a las madres guía que comentaran sus relaciones con los niños y las familias y otros aspectos de su labor dentro del programa como si se tratara de rosas y espinas. Las espinas son todo lo negativo, los obstáculos y las dificultades. Las rosas son todo lo positivo, los beneficios y los logros.
- *El mural.* Era posible registrar las “voces” de los niños de edad escolar ayudándolos a hacer un mural, es decir, a pintar una pared usando varios símbolos y figuras que representaran a la comunidad. Luego se les formulaban preguntas para que explicaran las características que habían preferido destacar, incluyendo los rasgos de los niños mismos, de sus padres, jardineras y educadoras, y de las instituciones. Los murales fueron muy útiles porque animaban a los niños a expresarse con claridad y libremente.
- *La pesca.* La pesca era una metáfora a la que se recurría en un juego durante el cual los padres, las madres guía o los niños de la escuela utilizaban asociaciones espontáneas de ideas para descubrir los significados de diferentes nociones e imágenes.
- *Observación de imágenes.* A los niños de preescolar se les mostraban diversas imágenes relacionadas con el programa para la infancia temprana o con la comunidad. Luego se les pedía que describieran lo que veían. Se los invitaba a entrar en detalles.
- *Entrevistas.* Empleando cuestionarios fijos o semiestructurados, se entrevistó a los miembros de la plantilla del CCF-H, a los expertos externos y a las personas que en ese momento obraban o que habían obrado anteriormente en calidad de madres guía o miembros del comité de padres.
- *Juego con tarjetas.* Se repartía a las madres guía un paquete de pequeñas tarjetas, en cada una de las cuales estaba escrita una afirmación relacionada con alguna de sus obligaciones o responsabilidades dentro del programa para la primera infancia o con cualquier otro aspecto de su particular vínculo con la comunidad. Las tarjetas se distribuían una a una y se procedía a comentar las afirmaciones. El objetivo era contribuir a que las madres guía adquirieran una comprensión más profunda del papel que desempeñaban dentro de la comunidad.
- *La encuesta.* La encuesta era una herramienta compleja ejecutada en diferentes etapas. Entre ellas figuraba la formación de las madres guía que debían aplicar la encuesta dentro de su propio núcleo.
- *El álbum.* Se pedía a las madres guía que confeccionaran álbumes donde debían recoger materiales escritos y visuales que ilustrasen sus experiencias dentro del programa para la primera infancia, las características de una madre guía y las motivaciones que orientaban la labor de las voluntarias comunitarias.

En febrero del año 2000 ya se estaban utilizando algunos de los instrumentos de la IE, pero en La Huerta el proceso de recogida de datos comenzó oficialmente en abril y prosiguió hasta diciembre. (Véase el calendario.)



CORTESÍA DE CCF-H

Capacitación de voluntarias como madres guía

Calendario de aplicación de las herramientas, año 2000

Mes	Herramienta	Actividad	Protagonistas
febrero	el río	reconstruir la historia del programa	grupo de trabajo del CCF-H
marzo	rosas y espinas	construir una imagen viva de la madre guía	madres guía
abril	el mural	representar imágenes de la comunidad	escolares
abril	la pesca	construir imágenes de la noción de madre guía, generar narraciones relacionadas con las madres guía	madres guía
mayo	la pesca	escuchar a los niños	escolares
mayo	la pesca	escuchar a los padres	padres
mayo	observación de imágenes	los niños expresan sus opiniones	niños de preescolar
mayo-julio	entrevistas	entrevistas estructuradas y semi-estructuradas	habitantes de La Huerta (madres guía activas e inactivas, actuales y antiguos miembros del comité de padres, plantilla del programa)
junio-julio	entrevistas	entrevistas estructuradas y semi-estructuradas	expertos externos
julio	juego con tarjetas	explorar la importancia de las tareas	madres guía
julio-agosto	la encuesta*	explorar opiniones	madres guía, madres de núcleo
noviembre-diciembre	el álbum**	construir un perfil de la madre guía	madres guía

* Hubo varias etapas en el proceso de encuesta.

**El álbum no fue incluido en el calendario inicial de los instrumentos. (Véanse las explicaciones en el texto.)

Primeros resultados

En abril del año 2000 se obtuvieron, mediante la aplicación de los instrumentos, los primeros datos, que comprendían las historias y nociones recabadas de las madres guía durante el ejercicio de la “pesca”, los murales pintados por los niños de edad escolar que representaban la comunidad de La Huerta, y los resultados iniciales del ejercicio de “rosas y espinas” puesto en práctica con las madres guía. A continuación se indican algunos de dichos resultados.

Historias de lo que hemos aprendido, historias que vivimos

Nosotras, como madres guía, hemos aprendido lo que está escrito en los manuales para compartirlo con las madres de los niños. [...]

El niño era tímido, y [...] ya está aprendiendo más de lo que sabía. [...] Nosotras, las madres guía, [...] nos sentíamos tímidas cuando se llegaba donde las madres del núcleo, porque no sabíamos cómo trabajar con los niños. Pero gracias a Dios que ya aprendimos a trabajar con los niños y con las madres; ya tenemos más confianza porque el niño pone interés en aprender cosas que no sabíamos. [...]

Las madres ya no son tan renuentes, ya cooperan con nosotras. [...] Nosotras, como madres guía, les explicamos que [el programa del CCF-H] es un respaldo para nosotros y los niños porque antes no había un CEPENF [Centro de Educación Preescolar No Formal], no había ni una merienda ni había pilas [cisternas con tinas de lavar] ni letrinas; no teníamos agua potable; algunas personas no tenían hogares propios. [...]

Taller de la IE con Madres Guía, Grupo de Trabajo N.º 4, La Huerta, abril de 2000

A nosotras, como madres guía, nos gusta trabajar con niños y niñas [...] Lo más bonito que nosotras vivimos es lo que los niños nos dicen: “Viene la madre guía, ya vamos a jugar”, y empiezan los niños, con la inteligencia que ellos tienen, a desarrollar las actividades que nosotras les enseñamos. Por eso nos gusta mucho visitar a las familias. [...]

Taller de la IE con Madres Guía, Grupo de Trabajo N.º 1, La Huerta, abril de 2000

Un día fui a visitar a una familia de mi núcleo. Me recibió muy contenta y el niño salió muy contento a saludarme y me dijo que le gustaba mucho pesarse. Y entré a la casa; estaba muy aseada. Y la madre me dijo que le gustaba mucho hacer las actividades de estimulación temprana porque el niño despertaba sus conocimientos. [...]

Nos gusta mucho tener reuniones. Nosotros nos sentimos muy felices al tener madres que nos apoyan y nos gusta aprender para compartir con las madres de nuestros núcleos.

Y nos gusta que nos visiten las educadoras porque nos enseñan cosas que nosotras no sabíamos para trabajar más y sacar adelante el futuro de nuestros hijos. [...]

Taller de la IE con Madres Guía, Grupo de Trabajo N.º 5, La Huerta, abril de 2000

Rosas y espinas en la vida de una madre guía

En las descripciones que las madres guía proporcionaron de su entorno y de su vida mediante las imágenes de rosas y espinas, se observa que su centro de atención es el niño. No sólo su propio hijo o hija, sino también los de las familias de su núcleo. Los niños son su fuente de orgullo. Siempre los representan sonrientes, limpios, bien vestidos y bien cuidados. Las imágenes demuestran que las familias han depositado su confianza en las madres guía.

A continuación se registran algunas de las impresiones expresadas con mayor frecuencia respecto a su trabajo, que fueron surgiendo mediante la aplicación de la herramienta de rosas y espinas entre las madres guía.

Autoestima y solidaridad: “Cuando aprendemos a valorarnos por lo que somos, pensamos y sentimos, a tenernos respeto y consideración, también aprendemos que debemos servir a los demás y ayudarlos”.



CCF-H, LUIS MÉNDEZ

Pescando información "cualitativa"

Estimulación temprana: "Podemos apoyar el crecimiento y desarrollo de un niño o niña cuando somos capaces de reconocer si pueden realizar aquellas actividades propias de su edad y, si no es así, debemos ayudarlos a lograrlo".

Las madres guía dicen: "Estoy ayudando a una niña a que pueda caminar". "Las madres han entendido que es un bien para sus niños". "Los niños son más despiertos a través de nosotras, las madres guía". "El niño se alegra cuando me ve llegar". "Me gusta, como madre guía, participar con los niños". "Me gusta trabajar con los niños porque hacen las actividades bien bonitas; hasta las familias participan con los niños en las actividades". "Como madre guía me gusta jugar con los niños, tener diálogos con ellos".

También comentan: "Todas las cosas que he hecho me han salido muy bien; mis compañeras me han ayudado a hacer lo que no he podido". "Me siento feliz por ser madre guía porque sirvo a los demás".

"Me gusta trabajar con los niños y he logrado aprender mucho a través de ser madre guía". "Me reciben bien, me brindan confianza". "Ahora hay amor en las familias hacia mí porque reconocen el trabajo".

Capacitación y participación comunitarias: "Cuando aprendemos a manejar la escala de desarrollo y logramos que las madres y las familias se interesen por aprender a cuidar la salud, el bienestar y la seguridad de sus niños y niñas, estamos favoreciendo su crecimiento y desarrollo normal".

Nutrición: "Cuando vigilamos el peso y la alimentación de los niños y niñas contribuimos a que mantengan un adecuado crecimiento y desarrollo físico y mental".

Las madres guía dicen: "Cuando las invito, a pesar a los niños [las madres] son puntuales". "He logrado sacar a los niños de la desnutrición con el apoyo de las familias".

También comentan: "Cuando yo llegaba, se sentaban conmigo para que les dijera lo que podían hacer con los niños". "Me gusta darles charlas a las familias y me gusta compartir con ellas mi trabajo". "La familia es bien entendida, le gusta participar". "Como madre guía he logrado dialogar con las familias". "Las familias se encuentran alegres cuando yo las visito". "Dos familias [son] iguales a dos rosas, por la gracia de Dios".

Salud: "Cuando aprendemos a reconocer los problemas de salud que ocasionan las diarreas e infecciones respiratorias agudas y prevenimos otras enfermedades, cuidando que nuestros niños y niñas tengan completo su cuadro de vacunación, estamos contribuyendo a su bienestar integral".

Las madres guía dicen: "Cuando les hablo [a las familias] sobre salud me ponen mucha atención y lo practican". "Las familias colaboran cuando las invitamos a reuniones de salud". "Cuando yo empecé a darles educación en higiene, luego vi el cambio".

Actitudes y conductas: A veces, el comportamiento de las madres guía despierta recelo. Sin embargo, el empeño que ellas ponen en hacer bien su trabajo da credibilidad a su determinación y un valor añadido a los resultados obtenidos. Las madres guía intentan mantener siempre un espíritu positivo y piensan que lo importante en la vida es afrontar los retos y superar las dificultades. Se esfuerzan en comprender que, puesto que todos somos diferentes, los individuos reaccionan de distintas maneras a cada situación. Tratan de impedir que las actitudes negativas afecten a su trabajo, especialmente cuando saben que éste es apreciado por numerosas personas y beneficia a muchas más.

Las madres guía señalan: “Las familias, al principio, no querían colaborar con las actividades del proyecto”. “Antes tenía problemas con algunas familias, pero viendo que lo que hacía era de provecho para sus hijos ahora hubo un cambio”. “Yo tengo obstáculos con una familia porque no le da importancia a lo que le enseño”. “Algunas familias no querían trabajar; no querían hervir el agua, no mantenían aseada la casa”. “El problema fue cuando quedé embarazada y hoy que parí se me dificultó el asistir a las capacitaciones, pero sigo adelante”.

Devolución y validación de los resultados

En mayo del año 2000 fue contratada una especialista en desarrollo de la primera infancia para revisar las informaciones recogidas ese mes en la actividad de “la pesca” con los niños de primero y segundo grado de la escuela primaria y en la actividad de “observación de imágenes” con los niños de preescolar. La consultora ofreció una perspectiva diferente sobre los resultados, analizó las percepciones de los niños para obtener evidencias de sus patrones comportamentales y emocionales y formuló una serie de recomendaciones útiles.

Ese mismo mes, algunos miembros del equipo de Honduras participaron en un taller de trabajo de la IE organizado en Oporto (Portugal). Para el equipo hondureño el taller representó una oportunidad de recibir apoyo técnico, adquirir conocimientos sobre distintas herramientas y metodologías, comparar las informaciones cualitativas e identificar modalidades de comunicación con otros equipos.

De julio a septiembre se efectuó la validación cruzada de los resultados iniciales recogidos mediante la aplicación de los instrumentos. (Véase el calendario.) Dichos resultados fueron presentados gráficamente, de manera visual, a los grupos que habían estado involucrados en el proceso originario de recogida de datos. El objetivo principal de los encuentros era poner a prueba los resultados del estudio mediante intensas discusiones. Las metas complementarias eran estimular una mayor participación, tanto de los protagonistas que habían tomado parte en cada actividad basada en los instrumentos, como de otros actores presentes; obtener nuevos comentarios, opiniones y percepciones y ofrecer un reconocimiento público al tiempo, la atención y el esfuerzo que las madres guía, los niños y niñas y los padres habían dedicado a la investigación.

Calendario de la devolución de datos, año 2000

Día/Mes	Herramienta	Taller/Actividad	Protagonistas
julio	la encuesta*	creación del manual de encuesta	grupo de trabajo del CCF-H
14 de agosto	la pesca	imágenes relacionadas con la noción de madre guía, historias sobre las madres guía	madres guía, núcleos de madres
17-18 de agosto	el mural	imágenes de la comunidad	escolares
20-23 de agosto	la pesca	escuchar a los padres	padres, madres guía
21 de agosto	la pesca	escuchar a los niños	escolares
30 de agosto	la encuesta*	explorar opiniones	madres guía, núcleos de madres

*Hubo varias etapas en el proceso de encuesta. (Véanse las explicaciones en el texto.)

El ejemplo de un manual metodológico: La encuesta

En el programa del CCF-H se celebra una ceremonia para festejar el momento en que las mujeres calificadas de la localidad se convierten en madres guía. A cada una de ellas se le da un bolsón con objetos sencillos para que los utilice en las actividades de estimulación temprana con los niños de su núcleo. También se les proporcionan manuales que contienen instrucciones, descripciones y explicaciones relacionadas con las actividades que llevarán a cabo dentro del programa para el desarrollo de la primera infancia, como muestras de escalas de crecimiento y desarrollo y normas prácticas para el cuidado de la salud, la nutrición y la estimulación y educación de la primera infancia.

Dicha ceremonia está cargada de un simbolismo que tiene especial resonancia dentro de la cultura local. Puesto que en muchas comunidades hondureñas donde actúa el CCF-H la tasa de analfabetismo es elevada, la entrega y posesión de los manuales confiere a las madres guía un estatus particularmente significativo. Los manuales son considerados compendios de verdades absolutas. La ceremonia, por lo tanto, no sólo legitima el nuevo papel de estas mujeres, sino que también aumenta automáticamente su importancia dentro de la comunidad y refleja la confianza que deben manifestarles las madres.

Por dicho motivo, el equipo hondureño de la IE adoptó manuales similares para efectuar su investigación en La Huerta. Se crearon manuales metodológicos específicos para organizar y guiar la aplicación de las herramientas de la IE, que eran los elementos clave del proceso de explorar percepciones y opiniones. Esto contribuyó a enfocar sistemáticamente el estudio, a fin de evitar improvisaciones y resultados incompletos, proporcionando al equipo de la IE la oportunidad de obtener impresiones más exactas.

Cada manual metodológico tenía objetivos precisos y se dividía en dos partes. En la primera se determinaba el número de participantes, la duración de la actividad y las metas que se proponía alcanzar la actividad. En la segunda se planificaban todas las fases del proceso de estudio, tanto en lo que se refiere a la selección de las herramientas más adecuadas para cumplir con el propósito de la investigación particular, como a la validación cruzada, el análisis y la clasificación de los resultados.

Un buen ejemplo es el manual ilustrado utilizado durante la encuesta que se llevó a cabo con las madres de La Huerta. El manual fue preparado en julio del año 2000. La encuesta se realizó en agosto y los resultados fueron cotejados a fines del mismo mes. A continuación, se presenta un resumen del manual en cuestión.

Participantes: 36 madres guía y un grupo seleccionado de madres de los núcleos.

Duración de la actividad: Dos semanas y media.

Objetivos: Asegurar que las madres guía de La Huerta participen y se involucren de manera directa en la IE y propiciar que ejecuten una encuesta, con las madres de los núcleos, que les permita evaluar su programa para el desarrollo de la primera infancia, así como conocer las opiniones de las entrevistadas acerca de las debilidades y fortalezas del mismo.

Metodología: Para garantizar el éxito de la encuesta, se proponen tres etapas de implementación: capacitación, aplicación de la encuesta y presentación y elaboración de resultados.

Primera fase (capacitación): Se llevará a cabo una jornada de capacitación de las madres guía con el propósito de prepararlas para la realización de la encuesta mediante ejercicios de simulación sobre cómo formular y registrar las preguntas. Durante la práctica de simulación deberán abordarse los siguientes aspectos para que las madres guía examinen las opiniones de las madres de los núcleos: “¿Cómo nos ven?”, “¿Quiénes somos?”, “¿Qué hacemos?”, “¿Cómo lo hacemos?” y “¿Para qué lo hacemos?”.

Para que las respuestas resulten más claras, algunas preguntas particulares que se pueden asociar a cada uno de estos aspectos podrán ser: “¿Cómo se llama su madre guía?”, “¿Qué opinión tiene usted de ella?”, “¿Por qué y para qué la visita?”, “¿Qué es lo más importante en el trabajo de la madre guía?”, “¿De qué habla usted con su madre guía?” y “¿Cómo le ha beneficiado a usted y a sus niños el trabajo de la madre guía?”.

Se podrá solicitar a las entrevistadas que den ejemplos con el fin de ilustrar y aclarar bien las respuestas obtenidas respecto a la labor de las madres guía.

Segunda fase (implementación de la encuesta): Una vez completado el proceso de capacitación, se proveerá a las madres guía del material necesario para que efectúen la encuesta. Se concederá una semana para realizar las entrevistas. El equipo técnico del CCFH y las educadoras seleccionarán el núcleo de madres que será entrevistado por la madre guía. Se procurará que cada madre guía entreviste a una madre que no sea de su núcleo y, si es posible, de otra zona del proyecto, para asegurar que el proceso tenga un mecanismo de autocontrol incorporado y para que la información obtenida sea más objetiva y confiable. Para simplificar la interpretación de los datos, el equipo de la IE rellenará junto con las educadoras del proyecto el formulario que contiene el perfil de la madre guía con datos sobre su identidad, familia, permanencia en el proyecto, etc. Para facilitar la movilización de las madres guía a zonas más alejadas de la sede del proyecto, las visitas deberán planificarse con antelación y se organizará, si es posible, algún tipo de actividad social que garantice la concurrencia de la población local.

Tercera fase (presentación y evaluación de los resultados): Transcurrida la semana



BYUF, RUTH COHEN

Las madres guía hablan de rosas y espinas

destinada a la encuesta, las madres guía se volverán a reunir para conocer y valorar los resultados de la misma.

La organización y el análisis de los resultados de la IE

En agosto y septiembre del año 2000 dos especialistas de la Fundación Bernard van Leer viajaron a Honduras para efectuar una revisión preliminar de los resultados de la IE, identificar los factores que potencialmente influían en la efectividad del programa destinado a promover el desarrollo de la primera infancia y llevar a cabo una visita de campo a fin de participar en una jornada de devolución de datos. Los especialistas recomendaron que las informaciones reunidas hasta entonces fueran sistematizadas, al principio, mediante la aplicación de varias “matrices” creadas ad hoc.

En los meses siguientes los datos fueron organizados y analizados en diferentes etapas. (Véase el cuadro.) En primer lugar, cada dato fue asignado al menos a una de las matrices elegidas. “Objetivos”, “participantes”, “hallazgos”, “lecciones”, “observaciones”, “descripciones” y “herramientas empleadas” son ejemplos de algunas de las matrices utilizadas. Cada matriz era, en efecto, un identificador fijo según el cual podían establecerse enlaces o referencias cruzadas entre los conjuntos de datos.

Esquema para la organización y el análisis de datos

Método	Actividad	Protagonistas
Transcripción	recuperación de datos brutos	equipo de la IE
Matriz	sistematización inicial de las informaciones	equipo de la IE
Perspectiva antropológica	aplicación de otros enfoques y nueva visión de los datos	consultores
Categorización por áreas temáticas	ulterior organización y profundización del análisis	equipo de la IE

En octubre, algunos representantes de Honduras asistieron a un taller de trabajo de la IE realizado en la sede de la Fundación Bernard van Leer en La Haya. Durante el taller fue posible compartir informaciones sobre los instrumentos para la recopilación de datos y sobre las técnicas de análisis de dichos datos que estaban utilizando los distintos equipos de la IE.

En noviembre y diciembre se ensayó en La Huerta la aplicación experimental de una nueva herramienta: el “álbum”. Este instrumento facilitaba la recogida y presentación de informaciones escritas y gráficas acerca de la personalidad, motivación y vivencias personales de una muestra de madres guía. Durante el ensayo se elaboraron nueve álbumes relativos a otras tantas madres guía.

En enero y febrero de 2001 se contrató como consultor a un antropólogo social para que revisara los resultados del estudio y formulara nuevas apreciaciones sobre los comentarios, preferencias y esperanzas manifestadas por los protagonistas, con el fin de definir nuevas rutas para devolver los datos a quienes habían generado la información y para reforzar las capacidades del equipo de la IE a la hora de analizar y corroborar los hallazgos obtenidos. El consultor redactó un informe que convalidaba el enfoque del equipo de la IE y sugería recomendaciones para enriquecer el análisis de datos. También proporcionó una valoración

del álbum como herramienta apropiada para la construcción de un perfil cualitativo de la madre guía.

En febrero se reconfiguraron las matrices y se desarrolló un plan encaminado a actualizarlas, mejorar la presentación gráfica de la caja de herramientas, profundizar el análisis de datos y estructurar un producto final que sistematizara los métodos de la investigación, a fin de propiciar una difusión más amplia de los resultados. El plan fue examinado a principios de marzo por una consultora externa que propuso la categorización de datos por áreas temáticas. Esta propuesta tuvo una acogida positiva y, de marzo a mayo, los datos fueron reclasificados según las categorías identificadas, que eran las siguientes: “desarrollo infantil”, “sostenibilidad”, “motivación”, “participación”, “empoderamiento y autoestima”, “liderazgo”, “género”, “capacitación”, “comunicación”, “organización” y “evaluación, seguimiento y monitoreo”.

Durante el resto del año 2001 el análisis siguió progresando y mejorando y se prepararon los frutos de esta primera etapa de la IE. El año siguiente comenzó la fase sucesiva de la IE, que consistía en la diseminación de los resultados dentro del CCF-H y en otras organizaciones similares. El público al que estaba principalmente dirigida la tarea de difusión estaba compuesto por las demás comunidades que participaban en la IE, la Fundación Bernard van Leer, otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales afines, las universidades e institutos especializados en desarrollo infantil y las fuentes de cooperación bilaterales y multilaterales.

A continuación, se describen brevemente dos de los frutos más importantes de esta labor, el perfil cualitativo de la madre guía y el análisis cualitativo por áreas temáticas.

El perfil cualitativo de la madre guía

La investigación y sobre todo los álbumes, que muestran numerosos aspectos de la vida y experiencias de estas mujeres tan especiales, permitieron construir un perfil cualitativo de la madre guía típica. En general, la madre guía es una mujer positiva, responsable, paciente, generosa y capaz de trabajar en equipo. Confía en su destreza y sus conocimientos. Ama a los niños, ayuda a los demás y tiene el don de la comunicación. Comparte lo que sabe y lo que ha vivido, valora la educación y no le gusta perder tiempo. Es una mujer líder, aceptada y respetada por la comunidad.

Aunque se manifieste de formas diferentes, la capacidad de las madres guía es reconocida por todos. Algunas mujeres son más activas, otras más conversadoras, otras, en fin, más creativas. Algunas toman de la mano a las demás madres y caminan al mismo paso que ellas.

Las motivaciones de las madres guía son muchas y muy diversas, pero pueden enunciarse algunas tendencias dominantes. Ser madre guía ofrece a la mujer la oportunidad de mejorar sus habilidades de lectura y escritura, aprender más acerca de la crianza de niños y de su desarrollo, recibir capacitación y cultivar nuevas amistades.

La condición de madre guía permite a la mujer subrayar la importancia de la unidad familiar. La madre guía considera la familia un núcleo indivisible y se preocupa por el bienestar de todos sus miembros. Valora la participación de los padres en la instrucción de sus hijos.

El rol que la madre guía desempeña dentro de la comunidad la estimula a apreciar los beneficios de la enseñanza primaria, buscar y apoyar nuevas oportunidades de educación para los niños en los centros de preescolar o en las escuelas y mejorar las condiciones de vida a través de la capacitación que se le brinda.

Las creencias religiosas de la madre guía respaldan su vocación de servicio porque profesar su fe le da fuerza para trabajar e inspiración para vivir mejor. Cree que esforzarse por el bienestar de los niños es un mandato divino.

El título de “madre guía” es fuente de orgullo porque constituye un reconocimiento de los saberes que la mujer posee acerca de la crianza de los niños, el cuidado de la salud y el bienestar de la familia. Al mismo tiempo le concede un cierto estatus dentro de la comunidad. Se convierte en un ejemplo para los demás. Ser escogida es un honor que la distingue como una buena madre a los ojos de todos.



BVL.F. ELAINE MENOTTI

Niños de La Huerta

El análisis cualitativo por áreas temáticas

La búsqueda propuesta por la IE respecto al programa de desarrollo de la primera infancia que el CCF-H ejecuta en Honduras ha significado para el equipo de la IE un desafío muy grande, con muchos hallazgos halagadores, experiencias inesperadas y un proceso particularmente intenso de sensibilización. Encontrar los elementos que hacen efectivo un trabajo no fue una tarea fácil, porque el equipo se limitó a observar sin interpretaciones adicionales, reconociendo que no sería posible alcanzar una verdad absoluta de validez universal y aceptando que sus descripciones serían el producto de un momento y un lugar específico y que la situación podría sufrir cambios.

Aunque se reconocía que el desarrollo de la primera infancia era la esencia misma del programa, el estudio tendía a concentrar su atención en la labor de las madres guía. Sin embargo, no habría que tomar esta circunstancia como una contradicción. Sería oportuno recordar que no se trataba de someter a juicio la efectividad del programa. Más bien, la meta consistía en descubrir qué era lo que hacía que el programa fuera efectivo. Dicho con otras palabras, el objetivo no era examinar si y en qué medida el programa era efectivo, intentando confirmar que estaba mejorando el desarrollo de la primera infancia (por ejemplo, mediante las pruebas suministradas por las escalas de crecimiento y desarrollo), sino aprender por qué el programa era efectivo. Era evidente que el trabajo de las madres guía era un instrumento innovador del programa y parecía ser precisamente uno de los factores clave de la efectividad del mismo.

Partiendo de esta base se analizaron los datos de manera que revelasen cuáles eran las áreas temáticas o categorías según las cuales era sensato organizarlos. A continuación se elaboró una definición general de cada categoría o área temática para facilitar la asociación entre todas ellas.

Un recurso que contribuyó a orientar la búsqueda de significados y la interpretación de los datos obtenidos fue la formulación de “hipótesis marco” o “hipótesis salvajes” (*wild hypotheses*). Así se denominan las conjeturas, sospechas, sugerencias y propuestas de afirmaciones generales que despierta en los analistas la observación preliminar de los datos, en el intento de explicar lo que están examinando. Se trata de hipótesis experimentales, que teóricamente comprenden un mayor abanico de informaciones. Las hipótesis salvajes funcionan, por lo tanto, como patrones de búsqueda que contribuyen a la verificación de los hallazgos.

En el breve resumen que aquí se presenta, las diferentes hipótesis salvajes aparecen

organizadas por áreas temáticas. Cada afirmación o hipótesis está precedida por la evidencia concreta de los datos con los que está asociada y en los cuales se basa.

Desarrollo infantil

El programa de desarrollo de la primera infancia del CCF-H aplica una concepción holística que se basa en las tres premisas siguientes:

- El suministro de atención personal a cada niño significa poner a sus padres en condiciones de ofrecerle estimulación temprana, cuidados de salud, nutrición y oportunidades de desarrollo psicosocial.
- La capacitación de los padres contribuye a garantizar que éstos se ocupen adecuadamente del cuidado, la crianza y la educación de sus hijos de manera que puedan mejorar las condiciones y expectativas de vida y bienestar de los mismos.
- Las intervenciones que, en el ámbito comunitario, aspiran al mejoramiento del ambiente, del sistema educativo y de la salud comunitaria inevitablemente repercuten positivamente en los niños.

Evidencia: La comunidad y la familia participan en todas las actividades del programa para favorecer el bienestar integral del niño. *Hipótesis:* El CCF-H valora al niño como ser humano, con derechos que deben ser respetados y necesidades que deben ser atendidas por la familia y la comunidad. No se ve al niño como un individuo aislado.

Evidencia: La extrema pobreza de las comunidades beneficiarias del programa determina la prioridad de las acciones en los campos de la salud, la nutrición y la educación. Sin embargo, las madres guía también reciben capacitación en sectores relativos al desarrollo emocional y social del niño. Están preparadas para aconsejar a los padres en materia de estimulación temprana y desarrollo psicosocial del niño y para discutir sobre la importancia de las relaciones y la comunicación. *Hipótesis:* El programa comprende temas como la estimulación temprana y los considera sumamente valiosos. Su enfoque es integral.

Evidencia: Las pautas culturales y la tradición reglamentan algunos aspectos de la relación entre padres e hijos, incluidos los patrones de alimentación, la elección entre los comportamientos tolerados y aquellos que requieren castigo o la administración de la economía doméstica. *Hipótesis:* Los programas destinados a promover el desarrollo de la primera infancia no deben ignorar las normas culturales de las comunidades.

Evidencia: Las actividades de estimulación temprana son vistas como un recurso que mejora la capacidad de aprendizaje del niño y su bienestar general. Para las madres guía son también un medio que les permite ayudar a los niños a superar problemas físicos y afectivos. Se dedica mucho tiempo a dichas actividades. *Hipótesis:* En un programa de desarrollo comunitario, la importancia de las actividades que se realizan dentro del ámbito del desarrollo de la primera infancia está determinada por las condiciones de vida y bienestar que predominan en la comunidad. Se puede medir la importancia atribuida a una actividad en función de la cantidad de tiempo que se le dedica.

Sostenibilidad

La sostenibilidad del programa de CCF-H no se debe principalmente a los recursos materiales de que dispone, sino a su marco de acción, basado en una concepción global del desarrollo

humano, que comprende oportunidades de capacitación, la participación de la comunidad y el compromiso personal de los beneficiarios. Las intervenciones del programa están orientadas a propiciar un cambio de actitud y un crecimiento cognoscitivo en los padres y madres y en las comunidades en general. El programa se propone pasar a ser parte, para siempre, de la vida de sus protagonistas.

Evidencia: El programa tiene como objetivo central el pleno desarrollo de los niños de poblaciones que viven en condiciones de extrema pobreza. Combina la atención infantil en lo inmediato con intervenciones a largo plazo, encaminadas a resolver problemas de índole básica. Por lo tanto, suministra servicios de salud (vacunas, atención médica, control del peso y la talla, etc.), acompañados de otros esenciales como la construcción de letrinas o el abastecimiento de agua potable y la capacitación en ámbitos particularmente urgentes como la alimentación y la educación primaria. *Hipótesis:* Para asegurar la sostenibilidad de los logros de un programa es indispensable cubrir las necesidades básicas del niño, pero también deben emprenderse acciones orientadas a promover su bienestar general y duradero, tanto físico como mental, mediante la instrucción básica, la formación de valores y la alfabetización.

Evidencia: Las madres guía son la médula del programa. Transmiten los conocimientos que han adquirido a sus hijas mayores. Algunas de las madres guía son abuelas y utilizan lo que han aprendido en la crianza de sus nietos. Esta circunstancia imprime al programa un efecto multiplicador. *Hipótesis:* Un programa con base participativa es sostenible si los conocimientos se transmiten de un participante a otro y a través de las generaciones.

Evidencia: La eficacia del sistema de capacitación que el programa desarrolla se evidencia en los cambios de actitud y en la aplicación de los nuevos conocimientos por parte de los beneficiarios en su vida cotidiana. Las madres guía utilizan las informaciones y los conocimientos adquiridos para mejorar las condiciones de vida de quienes se encuentran a su cuidado. *Hipótesis:* La capacitación sistemática deriva en la apropiación de conocimientos no sólo por parte de las madres guía, sino de la comunidad entera.

Evidencia: Las madres guía cumplen con el compromiso permanente de las visitas domiciliarias. En las jornadas de capacitación, llaman la atención la concurrencia y participación de todos los actores involucrados en el programa. La planificación de actividades tiene como eje principal al niño. *Hipótesis:* Los niños y su bienestar son el centro de interés de la comunidad y del CCF-H. Este objetivo común contribuye a que la comunidad se identifique con el programa.

Evidencia: Los comités de padres tienen la autoridad de registrar las firmas en los bancos donde se efectúan los pagos, de saldar deudas, hacer compras y otorgar incentivos a las madres



BVL.F, ELAINE MENOTTI

... se promueve el desarrollo mental del niño

guía. Las madres guía y la comunidad en general han traducido a su propio vocabulario la esencia del programa. Al mismo tiempo han llegado a entender los términos técnicos que se emplean en las áreas del desarrollo infantil, la nutrición y la salud. *Hipótesis:* Una política organizativa que consiste en compartir responsabilidades hace que la comunidad sea más activa en la ejecución del programa. Los programas que delegan las responsabilidades directas a los miembros de la comunidad estimulan la iniciativa de los mismos y motivan su compromiso en la solución de los problemas comunitarios.

Motivación

La efectividad del programa y el éxito de sus actividades están determinados por el entusiasmo y la confianza que existen entre sus protagonistas. La toma de conciencia de sus propias necesidades prioritarias impulsa a las personas a involucrarse espontáneamente en la búsqueda de caminos que conduzcan a realizar su pleno desarrollo. Al descubrir su propia capacidad de encontrar una solución a los problemas que los afligen, los propios actores revelan sus potencialidades y legitiman sus logros. En esa medida, el programa promueve la multiplicación de talentos positivos e individuales que representan una conquista permanente y sostenible para todos los participantes.

Evidencia: Las madres guía son conscientes de la utilidad de la labor que llevan a cabo con los niños, lo que contribuye a convertirlas en líderes naturales de la comunidad. *Hipótesis:* En los programas comunitarios, el espíritu de grupo y el sentido de pertenencia a un equipo son factores motivadores que invitan a la participación.

Evidencia: A través de las múltiples oportunidades de formación ofrecidas por el programa, en las madres guía se ha desarrollado un alto sentido de responsabilidad hacia la comunidad. Han comprendido la utilidad de los conocimientos que han adquirido en las actividades de capacitación. Ahora pueden detectar fácilmente sus éxitos y fracasos, sus capacidades y limitaciones. *Hipótesis:* Un programa puede convertirse en una oportunidad para rescatar los talentos naturales de los miembros de la comunidad.

Evidencia: Porque imparten conocimientos prácticos y útiles a las familias, las madres guía son muy apreciadas por las demás madres de la comunidad. *Hipótesis:* Al ofrecerles la oportunidad de transformarse en las primeras responsables de la protección y el desarrollo de los niños de la comunidad, el programa proporciona a las madres guía un incentivo para dedicarse con empeño al trabajo voluntario.

Evidencia: Las madres guía y los demás padres y madres han demostrado la capacidad de entender y definir conceptos abstractos, relacionados con el programa y con la IE, en términos claros y sencillos. *Hipótesis:* La investigación cualitativa genera, para los actores que participan en ella, oportunidades de elaborar nociones abstractas, traduciéndolas a su propio lenguaje.

Participación

La participación comunitaria requiere que el proceso de ejecución del programa ponga énfasis en las capacidades individuales, permitiendo que los protagonistas intervengan en el mejoramiento de sus condiciones de vida y del bienestar de sus familias y comunidades, independientemente de la religión, el sexo o la raza de cada uno de ellos. Éste es un elemento constitutivo inherente al programa de Honduras.

Evidencia: Los manuales, las guías impresas para la administración de proyectos y los planes de trabajo anual para madres guía y educadores locales son recursos útiles que ayudan a que el programa funcione de manera apropiada. Contribuyen a una participación más activa de toda la comunidad. *Hipótesis:* Para garantizar la efectividad de los programas comunitarios es particularmente importante la existencia de reglas y normas escritas que rijan la participación de los miembros de la comunidad en la elección de los cargos directivos y de las demás funciones administrativas.

Evidencia: La comunidad interviene en la elección de las madres guía. Éstas, a su vez, se están integrando en el comité de padres, órgano de gestión del proyecto. Tanto los miembros del comité como las madres guía son elegidos por votación. *Hipótesis:* La elección de las madres guía y de los miembros del comité de padres representa, para los organizadores del programa, una oportunidad de introducir la negociación y la toma colectiva de decisiones como un instrumento para fomentar e incrementar la participación.

Empoderamiento y autoestima

El CCF-H no ha impuesto como meta deliberada a su programa de desarrollo de la primera infancia el empoderamiento o emancipación de las personas involucradas ni aspira a estimular la autoestima de las madres guía. Sin embargo, obviamente, gracias al programa las madres están asimilando métodos nuevos y mejores de criar a sus hijos y, naturalmente, también están aprendiendo a valorarse por lo que son, piensan y sienten. Las mujeres han aprovechado la oportunidad de crecer, en lo personal y en lo colectivo, y en estas circunstancias se ha puesto de manifiesto la solidaridad de la comunidad.

Evidencia: La participación en el programa potencia las capacidades personales de las madres guía. El título de “madre guía” es reconocido por la comunidad. *Hipótesis:* Al convertirse en madres guía, las mujeres refuerzan su condición frente a sus familias y, en la medida en que contribuyen al bienestar comunitario, se acrecienta su autoestima.

Evidencia: Las madres guía valoran el rol que tienen dentro del programa y el reconocimiento que les otorga la comunidad. La ceremonia en la cual las madres guía reciben los bolsones con materiales, cartillas y manuales legitima dicho rol. *Hipótesis:* La capacitación que reciben las madres guía sobre el cuidado de niños mejora la percepción y la valoración del papel que éstas desempeñan.

Liderazgo

La posición de liderazgo de que gozan las madres guía en sus comunidades no es fruto de una meta elegida intencionalmente por el programa del CCF-H. Las cualidades naturales de las madres guía están a la vista de todos: ésta es la verdadera fuente de la confianza y aprecio de la gente. El liderazgo de las madres guía se deriva del proceso de evolución por el cual, gracias a ellas, la comunidad misma crece progresivamente en conocimientos y autoestima.

Evidencia: La comunidad reconoce los méritos de las madres guía. En parte, esto se debe a que las madres guía se atienen a los valores tradicionales de la comunidad en su concepción del cuidado del niño. *Hipótesis:* Los programas tienen más probabilidades de éxito cuando son liderados por miembros locales que respetan las tradiciones de la comunidad, comparten sus intereses y utilizan su mismo lenguaje.

Evidencia: En Honduras las campañas nacionales de inmunización, apoyo a la lactancia materna y control de enfermedades cuentan con el respaldo de las madres guía para lograr una mayor efectividad. *Hipótesis:* La efectividad de la labor desarrollada por las madres guía dentro del programa para la primera infancia obtiene un reconocimiento aún mayor porque acuden a ellas incluso actores externos para implementar otras intervenciones encaminadas a fomentar el bienestar del niño y la familia.



CORTESÍA DE CCF-H

Pintando maíz en San Rafael

Género

La atención prestada a la cuestión del género se hace visible en muchas reacciones de las mujeres y hombres involucrados en las actividades del programa destinado a la primera infancia. Las desigualdades y diferencias debidas al género todavía siguen siendo evidentes pero, gracias al programa, se nota en algunas personas (especialmente en los hombres) un cambio de actitud respecto a los roles fijos dentro de la familia y la comunidad. La oportunidad que el programa ofrece a las mujeres de elevar su nivel de instrucción y adquirir nuevos conocimientos contribuye a reducir las discrepancias de género. También comienza a valorarse con mayor equidad el trabajo de la mujer, tanto dentro del hogar como en la comunidad.

Evidencia: La comunidad aprecia el trabajo de las madres guía. Esto genera nuevas oportunidades para que las mujeres ocupen posiciones de mayor responsabilidad dentro del programa. *Hipótesis:* El programa está introduciendo cambios de actitud respecto al género y abre nuevos espacios para una participación más activa de las mujeres en la vida familiar y comunitaria.

Evidencia: Al comenzar el programa, era necesario el consentimiento de maridos y padres antes de que las mujeres pudieran ser incorporadas como madres guía. Éstas, junto con las madres de núcleo, son quienes asumen la responsabilidad de las intervenciones destinadas a favorecer el desarrollo infantil en las comunidades donde se ejecuta el programa, pero los padres han aprendido a reconocer el valor del trabajo de las madres guía durante las visitas domiciliarias. Hay menos resistencia a que las mujeres participen en el programa. *Hipótesis:* Se reconoce la figura de la madre guía como agente que promueve el cambio en la vida y bienestar de los niños y la familia. Gradualmente los hombres están volviéndose más receptivos y comprenden la importancia del rol que desempeñan las mujeres en la familia y la comunidad.

Capacitación

El programa se propone potenciar las habilidades de las personas para que, con sus acciones, se conviertan en auténticos protagonistas de su propio desarrollo. El proceso induce la generación de ideas nuevas, apoya las iniciativas de individuos y comunidades y utiliza los recursos humanos locales. Invita a la gente a explotar su creatividad y a emplear sus propias capacidades para descubrir soluciones innovadoras a los problemas locales.

Evidencia: La competencia de las madres guía, que aplican enfoques estandarizados y actúan como capacitadoras de las madres de núcleo, garantiza la transferencia de conocimientos dentro de la comunidad. Además, todas las personas involucradas en las actividades del programa tienen regularmente la oportunidad de actualizar su formación.

Hipótesis: La capacitación puede generarse gracias a un efecto multiplicador, por lo cual las intervenciones del programa, gracias a su particular naturaleza, permiten la transmisión de conocimientos incluso a poblaciones con elevados índices de analfabetismo.

Evidencia: Los manuales confieren credibilidad y un estatus especial a las madres guía. Son percibidos como “libros de la verdad”. *Hipótesis:* La existencia de un paquete significativo de materiales impresos respalda las acciones de capacitación. Aspectos esenciales del programa pueden describirse con imágenes. Es posible llevar a cabo la capacitación mediante un proceso de asimilación visual.

Evidencia: Las madres guía expresan sus ideas con mucha propiedad respecto a la importancia del desarrollo de la primera infancia (datos cualitativos) y elaboran informes fiables sobre indicadores de bienestar infantil, como por ejemplo los índices de mortalidad infantil (datos cuantitativos). Es posible transmitir fácilmente este tipo de conocimientos y métodos. *Hipótesis:* Un programa puede crear entre las madres una nueva cultura del cuidado y educación del niño.

Evidencia: El programa ha surtido efectos positivos en las relaciones y la comunicación entre los protagonistas. Gracias al programa existen sentimientos más fuertes de solidaridad entre las familias y especialmente entre las mujeres. *Hipótesis:* Los beneficios de la capacitación van más allá de la transmisión de conocimientos y procedimientos prácticos. Pueden incrementar la eficacia del trabajo en equipo y la importancia que se atribuye a escuchar las opiniones de los demás.

Evidencia: En las áreas rurales no es común observar que los adultos, especialmente los padres, jueguen con sus hijos. Mediante el juego, las madres guía contribuyen al desarrollo de la psicomotricidad y las capacidades sensoriales, intelectuales y sociales de los niños. Las escalas de crecimiento y desarrollo demuestran los beneficios de la estimulación temprana. *Hipótesis:* El elemento lúdico puede utilizarse como un recurso válido en las actividades de aprendizaje de los niños. Se debería fomentar el empleo del juego como medio significativo para facilitar la asimilación de conocimientos.

Comunicación

El programa tiene un efecto multiplicador porque los participantes perciben los cambios positivos que se alcanzan a partir de los esfuerzos realizados conjuntamente. La comunicación es fundamental para obtener el efecto multiplicador. Sirve para consolidar los logros individuales y colectivos. El intercambio de experiencias, respaldado por buenos ejemplos, puede convertirse en una estrategia sumamente eficiente y motivadora en la búsqueda de soluciones a problemas comunes. Es útil para estrechar lazos



Decorando una caja de fósforos en San Rafael

CORTESÍA DE CCF-H

sociales entre las comunidades e inducir el reconocimiento del trabajo bien hecho.

Evidencia: La estructura del programa del CCF-H está bien definida y los requisitos administrativos que se deben cumplir han sido establecidos con toda claridad. No obstante, el CCF-H es una organización flexible y estimula el diálogo entre madres, padres, niños, maestros y autoridades civiles o religiosas a fin de promover la comprensión recíproca y el consenso. *Hipótesis:* La existencia de canales abiertos y flexibles de comunicación entre los organizadores del programa y los actores comunitarios motiva la participación y ofrece la oportunidad de intercambiar mensajes útiles.

Organización

El éxito del CCF-H se debe, en parte, al respeto de la institución por las formas de organización comunitarias. Los proyectos locales consisten en miembros de la comunidad que siguen un plan de acción concertado. De esta manera, el CCF-H asegura la credibilidad de los programas dentro de las comunidades que, a su vez, pueden influir o participar más activamente en la toma de decisiones a todos los niveles.

Evidencia: Las funciones directivas tienen la responsabilidad de definir y establecer las estrategias, mientras que los equipos operativos tienen a su cargo el trabajo de campo. *Hipótesis:* La organización debe ser flexible. Algunas partes deben ser fijas; otras, dinámicas.

Evidencia: El modelo de organización comunitaria local cuenta con los padres y las madres como protagonistas. La comunidad reconoce que el comité de padres y las madres guía representan la principal estructura local del programa y que son fundamentales para los objetivos de éste. Las relaciones entre los proyectos locales y la organización del CCF-H se desenvuelven en un ambiente de confianza y respeto, donde cada uno es responsable de cumplir determinados deberes. *Hipótesis:* En los proyectos comunitarios, se puede propiciar la confianza entre la organización y los ramos que operan a distancia utilizando mecanismos locales de apoyo para la administración y planificación de la “filial”.

Evaluación, seguimiento y monitoreo

El programa del CCF-H para la primera infancia tiene en uso un sistema, metodológicamente apropiado y probado, para medir la calidad y el impacto de las actividades específicas que realiza en una determinada comunidad o grupo. Mediante dicho sistema, que requiere mucha observación, una amplia recogida de datos y atento discernimiento para valorar los resultados de las actividades, el CCF-H decide si ha habido cambios significativos, visibles y medibles, en las condiciones de vida y bienestar de la comunidad beneficiaria. Esto contribuye a garantizar que el programa favorezca el desarrollo integral.

Evidencia: La constante supervisión de los proyectos y el acompañamiento de las actividades permiten detectar y corregir bastante pronto las dificultades, tanto programáticas como dentro de la estructura organizativa. *Hipótesis:* El seguimiento y monitoreo permanentes contribuyen a mantener la confianza mutua entre los actores involucrados en el programa.

Evidencia: Las madres guía, educadores, consultores, contadores y supervisores y todos aquellos que cumplen tareas dentro de los proyectos locales generan informaciones útiles

para medir el avance y los logros del programa. Los datos obtenidos en los diferentes niveles de la estructura organizativa son empleados para generar indicadores confiables sobre el avance logrado, a fin de tomar decisiones pertinentes y oportunas. *Hipótesis:* El sistema de monitoreo y evaluación del programa es dinámico. Esto contribuye a la efectividad de las políticas y estrategias del programa, así como a una mejor comprensión de las experiencias y de las lecciones aprendidas.

El impacto de la IE

Los efectos de la IE, especialmente la revitalización de la participación y la nueva manera de aprender estimuladas por la aplicación de las herramientas de la IE, fueron del todo evidentes en el programa del CCF-H. Algunos de los instrumentos han sido adoptados por el CCF-H en sus demás iniciativas. Las herramientas de la IE actualmente se aplican con regularidad para adquirir una comprensión más profunda de los puntos de vista y las reacciones de los niños.

La IE también ayudó a que el CCF-H y todos los participantes de las comunidades apreciaran más el rol y el valor de las madres guía como promotoras del bienestar de los niños y las familias. Saltó a la vista que los hombres se habían dado cuenta de la contribución concreta que sus esposas proporcionaban a la comunidad en su calidad de madres guía, y que esta circunstancia había mejorado la condición de las mujeres dentro del hogar. De la misma manera, los supervisores del CCF-H ahora tienden a prestar mayor atención a las opiniones de dichas mujeres a la hora de tomar decisiones a escala local respecto a las actividades del proyecto. Actualmente, son las madres guía quienes llevan a cabo buena parte de la labor de capacitación dentro del programa.



4. Entusiasmo en Ahmedabad¹

De las numerosas características por las que se distingue la Iniciativa sobre Efectividad en India, hay tres que resaltan de manera particular. En primer lugar, el programa de la Asociación de Trabajadoras Autónomas (Self-Employed Women's Association: SEWA), que ofrece servicios de guardería a los niños de sus afiliadas, utiliza desde hace ya muchos años instrumentos muy parecidos a los que contiene la caja de herramientas de la IE. En segundo lugar, SEWA decidió implementar la IE principalmente como ejercicio de capacitación para los actores del programa. En tercer lugar, en este equipo de la IE no había elementos externos respecto a SEWA. Por dichos motivos, la IE aparece sólo brevemente en las páginas siguientes.

La Asociación de Obreros Textiles (*Textile Labour Association*), que es el sindicato más grande y antiguo de trabajadores de la industria textil en India, fue fundada en 1920 por Anasuya Sarabhai. Para la fundación del sindicato, esta luchadora se había inspirado en Mahatma Gandhi, que en 1917 había apoyado una huelga exitosa de los obreros textiles que ella misma había puesto en marcha. Estaba convencida de que despertando la conciencia de los trabajadores se creaba una fuerza organizativa sumamente positiva. Bajo la influencia de las ideas de Gandhi comprendió que, mediante el desarrollo de la unidad y mecanismos de autoayuda, los obreros y obreras serían capaces de defenderse por sí mismos de las injusticias. Para que dicha fuerza se consolidara, el sindicato se ocupó de todos los aspectos de la vida de los trabajadores, desde el ambiente de la fábrica hasta el seno del hogar.

En 1954 nació el Ala Femenina de la Asociación de Obreros Textiles (*Women's Wing of the Textile Labour Association*) con el objetivo de brindar ayuda a las esposas e hijas de hilanderos y tejedores. Se concentró sobre todo en actividades de formación y asistencia social. En 1968 ya se daban lecciones de costura, labor de punto, bordado, hilado, composición de prensa, dactilografía y estenografía en diferentes puntos de Ahmedabad, una ciudad del Estado de Gujarat (en la región occidental de la India) que tenía una población de cinco millones de habitantes y una floreciente industria textil.

A fines de los años sesenta, la abogada Ela R. Bhatt comenzó a organizar a las trabajadoras, invitándolas a afiliarse a la Asociación de Obreros Textiles. Comenzaron a circular noticias acerca de la efectividad del Ala Femenina, que ella dirigía, y se hizo notar que las mujeres que trabajaban en el sector informal necesitaban un propio foro que las representase y que también debería ser, preferiblemente, una organización de afiliadas. Por iniciativa de Ela Bhatt y del presidente de la asociación, Arvind Buch, la Asociación de Trabajadoras Autónomas (*Self-Employed Women's Association: SEWA*) fue fundada en diciembre de 1971, y en abril de 1972 fue inscrita oficialmente en el registro de sindicatos.²

Millones de mujeres constituyen el grueso de la mano de obra del enorme sector informal en la India, en el cual trabajan los obreros más pobres de todo el país. A pesar de su contribución activa a la economía y de su largo y fatigoso horario de trabajo, estas mujeres casi nunca gozan de un puesto seguro o de ingresos regulares y estables como los obreros del sector formal. Por lo general, no cuentan con asistencia sanitaria, servicios de guardería, subsidios de maternidad, permisos por enfermedad, provisión de vivienda ni planes de seguro, pensión o jubilación.

1 En lo esencial, este resumen se basa en Anandalakshmy y otros (2003).

2 Véase el sitio web de la asociación: <www.sewa.org>.

Es por eso por lo que SEWA creció con asombrosa rapidez, y se extendió muy pronto más allá de las fronteras del Estado de Gujarat. Actualmente, los efectivos totales de SEWA son de alrededor de 700.000 miembros, una cuarta parte de los cuales se encuentra fuera de Gujarat (en Bihar, Delhi, Kerala, Madhya Pradesh y Uttar Pradesh). El sindicato ha prestado apoyo a otros gremios obreros, cooperativas y grupos de autoayuda. La mayor cooperativa de SEWA es la institución bancaria Mahila SEWA Bank, con sede en Ahmedabad, que concede microcréditos y otros servicios financieros a aproximadamente 200.000 trabajadoras. SEWA ha ayudado a las mujeres de Sudáfrica, Turquía y Yemen a crear sus propias organizaciones obreras del sector informal, difundiendo así sus principios y demostrando que tienen igual validez en otros países y en diferentes culturas.



BVLF, J. LEONARDO YÁÑEZ

Los miembros de SEWA rezan según los principios de Gandhi

Las estrategias de acción diseñadas por Gandhi constituyen las principales directrices que guían las intervenciones de SEWA como movimiento encaminado a promover el cambio social y como gremio obrero de trabajadoras autónomas pobres. Entre ellas figuran los siguientes valores esenciales: satya (verdad), ahimsa (no violencia), khadi y swadeshi (promoción del empleo local e independencia), y sarvadharm (igual respeto a todas las creencias y a todas las comunidades). El movimiento puesto en marcha por SEWA cobra mayor fuerza por el hecho de ser un sangam, es decir, una confluencia de tres movimientos: un movimiento obrero, un movimiento cooperativista y un movimiento femenino. La estrategia de SEWA destaca la importancia de emprender conjuntamente acciones de lucha y desarrollo: las mujeres levantan la voz contra las injusticias y, al mismo tiempo, intervienen activamente de manera constructiva para contribuir al bienestar de las obreras pobres.

Las dos metas principales que SEWA se propone para sus miembros son el pleno empleo y la independencia. El pleno empleo significa seguridad del puesto de trabajo, seguridad de los ingresos, seguridad de la alimentación y seguridad social para todas las familias. La independencia implica la sostenibilidad económica y la capacidad de tomar decisiones y administrar la gestión de manera autónoma, tanto para las trabajadoras como para sus agrupaciones y organizaciones.

El niño del centro

Cuando se les pregunta a las mujeres que son miembros de nuestra asociación qué es lo que pretenden de su sindicato o cooperativa, invariablemente piden servicios de guardería. Por consiguiente, el cuidado infantil ha sido uno de los primeros servicios de asistencia suministrados a nuestros miembros y a sus hijos.

Ela R. Bhatt (citada por Anandalakshmy y otros, 2003)

Las respuestas dadas por mujeres de distintas zonas del país pusieron en evidencia que las instalaciones para el cuidado de los niños más pequeños representaban una ayuda indispensable para las madres que trabajaban fuera del hogar. Partiendo de la noción básica de que las prioridades y necesidades de los miembros forzosamente determinan



Niños jugando en el centro de Khodiarnagar

las prioridades y la orientación de la organización, SEWA comenzó a ocuparse del cuidado infantil. Muy pronto el cuidado se transformó en algo mucho más complejo que la simple custodia o vigilancia.

Mientras los bebés permanecían en los centros de SEWA, sus madres podían trabajar en régimen de jornada completa. El incremento del horario laboral a menudo se reflejaba en un aumento de los ingresos y en una mejor alimentación de la familia. También se produjeron mejoras en el estado de salud de los niños. Los centros comenzaron a contar con personal paramédico, a controlar que los niños fueran inmunizados contra las enfermedades transmisibles y a detectar las enfermedades infantiles en su fase inicial, apenas se manifestaban los primeros síntomas. Se redujo drásticamente el número de niños que debían someterse al tratamiento de un doctor.

Desde hace ya más de veinte años, una de las consignas utilizadas para promover la expansión de los servicios de guardería es “libertad de ir a la escuela para todas las niñas”, tomando como base la premisa de que, si se puede suministrar cuidado infantil de manera regular y formal, no sólo las madres se ven en condiciones de dedicarse a un empleo fijo, sino que además las niñas de más edad pueden asistir a clases porque están exoneradas del deber de cuidar a sus hermanos.

En 1984 SEWA dirigía alrededor de veinte centros de cuidado de niños en Ahmedabad y en 1986 se registró oficialmente una cooperativa destinada al cuidado infantil. En 1987 la Corporación Municipal de Ahmedabad acordó sostener los centros de SEWA para el cuidado de niños y en 1989 comenzaron a brindarles su apoyo material los Servicios para el Desarrollo Integral del Niño³. Desde 1989 SEWA organiza y mantiene en funcionamiento guarderías en Kheda, un distrito rural del Estado de Gujarat, para los hijos de cero a tres años de edad de las mujeres que trabajan en la industria tabacalera (con el tiempo el cuidado se

ha extendido a los niños de cuatro a seis años). En 1993, en colaboración con el Consejo de Gujarat para el Trabajo Rural (*Gujarat Rural Labour Board*), SEWA abrió guarderías para los hijos de las obreras del sector agropecuario y de las salinas de Surendranagar y Patan, dos distritos empobrecidos y afectados crónicamente por las sequías.

En 1994 la Fundación Bernard van Leer recibió una solicitud de ayuda financiera para los centros de SEWA y su respuesta afirmativa permitió que muchos de ellos hayan seguido funcionando desde entonces. En esa ocasión también se abrieron centros nuevos. En 2002 los programas de SEWA cuidaban a más de 3.500 niños en más de 50 centros en Ahmedabad y a más de 2.000 niños en los 70 centros de los distritos de Kheda, Patan y Surendranagar, en el Estado de Gujarat.

Hace ya muchos años que SEWA dirige centros para el cuidado de niños, desde su nacimiento hasta la edad de seis años, y los servicios se han ido extendiendo y reforzando. Por ejemplo, los niños se pesan regularmente y se mantienen registros de su crecimiento mediante escalas de desarrollo. Se les ofrecen comidas y meriendas nutritivas. También hay actividades creativas y educativas, como el dibujo, la pintura, el modelado de arcilla y otros trabajos manuales. Los niños se mantienen ocupados todo el día. Si el espacio disponible en el centro lo permite, los maestros exponen las obras de los niños. Los docentes que prestan servicio en los centros reciben capacitación para lograr que el ambiente sea más estimulante para aquéllos.

Actualmente, cada centro de SEWA para el cuidado infantil recibe una colección de tres manuales robustos, de tela, a prueba de rasgaduras, elaborados por miembros de SEWA. Dos de ellos son sobre animales y el tercero muestra formas de varios colores y dimensiones. Los docentes emplean los libros para orientar la conversación con los niños acerca de las formas y los animales que los rodean en el mundo. También se han preparado recopilaciones de poesías y canciones que los niños aprenden.

Una plegaria

Mi Dios es un dios pequeño.
Es el rey del universo.
Ha ascendido al cielo:
allí está de pie
y duerme en el océano.
Dulcemente toca la flauta
y lleva brazaletes en sus tobillos.
Con sus manos y pies danza maravillosamente.
Es el salvador de la gente pobre.

3 Administrados por el gobierno de la India, los Servicios para el Desarrollo Integral del Niño (*Integrated Child Development Services: ICDS*) dirigen más de 40.000 centros en todo el país y constituyen el programa integral para la primera infancia más grande del mundo. Su fundación data de 1975 y UNICEF y el Banco Mundial le brindan apoyo económico y técnico. El programa atiende a aproximadamente cinco millones de mujeres embarazadas y madres lactantes y a casi 25 millones de niños de menos de seis años.

Un juego

“¡Mor ude! ¡Popet ude!” (“¡Los pavos reales vuelan! ¡Los papagayos vuelan!”) grita Hemlataben, que ha levantado las manos sobre su cabeza, agitándolas. Canta los nombres de los animales que vuelan. Después nombra uno (por ejemplo, una vaca) que no vuela.

En ese momento se supone que los niños exclaman: “¡Na ude!” (“¡No vuela!”), bajando las manos rápidamente. Es una actividad fácil que permite que todos participen; los niños la conocen bien y la mayor parte de ellos se une inmediatamente al juego.

“¿Qué dice una vaca?” Las versiones del mugido de la vaca que da cada uno de los niños pronto llenan la habitación. Hemlataben dirige a los niños entusiasmados, haciéndoles la misma pregunta sobre una cabra, un gato y una golondrina. Los niños imitan a cada uno de los animales, intentando reproducir el sonido que hacen, colmando la habitación de ruido y risas.

Hemlataben levanta la imagen de una vaca y comienza a hacer preguntas: “¿Qué animal es éste? ¿Cuántas patas tiene? ¿Dónde vive?”

Una danza

Veenaben toma un tambor y marca el compás, al ritmo del cual los demás pueden bailar la garba, una danza tradicional del Gujarat. Mientras cantan y bailan, los niños imitan los movimientos de la maestra. Baten palmas y se tuercen a un lado, inclinándose hacia el interior del círculo; luego dan unos pasos y vuelven a batir palmas, inclinándose hacia el otro lado. Algunos de los niños intentan imitar a las maestras, mientras otros siguen los movimientos del grupo y baten las manos llevando el compás.

Savitaben se sienta y releva a su colega en el toque del tambor para que Veenaben pueda danzar. Se une a ellas la dueña de la casa que están usando como centro para el cuidado de niños. En la puerta del patio se ha reunido una pequeña multitud, atraída por el canto y el tamborileo.

Cuando llega el momento de guardar el tambor hay mucha energía en el aire, así que Hemlataben conduce un juego en el que los niños dan vueltas corriendo. Mientras la maestra canta, los niños corren y corren hasta que ella pronuncia un número. Si anuncia el número dos, cada niño debe estrecharse con otro niño formando un grupo de dos. Si anuncia el número tres, deben formar grupos de tres, y así sucesivamente. Cada vez que termina la canción, los niños se agarran rápidamente unos a otros, sonriendo y entrelazándose en pequeños abrazos grupales. Hemlataben pasa entre ellos agrupando a los niños que han quedado sin pareja con los que por error han formado grupos de cuatro o cinco. Cuando todos están abrazados en grupos del número correcto, la canción comienza de nuevo y los niños corren en distintas direcciones hasta que se anuncia el número siguiente.

Una plegaria

Todos juntos, jugamos.
Todos juntos, comemos.
Todos juntos, hacemos un buen trabajo.



BVUF, SARA GÓMEZ

Veenaben acaricia a un niño mientras conversa con otras maestras

Todos juntos, viviremos en armonía.
En cada individuo vive el Señor.
Om, shanti, shanti, shanti.

Una mujer vestida con un sari púrpura entra en el patio. Ha venido a recoger al niño que todavía está durmiendo en la cuna fuera de la casa. Viene de lejos, de Vadaj, donde ha pasado el día vendiendo verduras. Recoge a su hijo y lo lleva al lavadero para lavarle la cara. Mientras el tiempo pasa y se van acercando las cinco de la tarde, los niños siguen jugando por su cuenta y las maestras hacen la limpieza y se preparan para llevar a los niños a sus hogares.

Actividades en un centro de SEWA en Chamanpura, Ahmedabad

Capacitación significa aprender juntas

A mediados de los años noventa resultó evidente que se había alcanzado el objetivo de suministrar cuidado infantil básico a los niños de las mujeres que eran miembros de SEWA, pero eran necesarias nuevas aportaciones para mejorar la calidad de dicho cuidado. Había que aumentar todo lo posible el crecimiento y desarrollo de los niños; se tenía que incrementar la solvencia económica, porque los centros necesitaban fondos adicionales para funcionar adecuadamente, y era indispensable reforzar la gestión.

Fomentar el crecimiento y desarrollo de los niños

En 1997, SEWA creó un equipo técnico especializado en cuidado infantil a fin de que recogiera y evaluara los conocimientos y las habilidades necesarias para una adecuada atención y desarrollo de los niños, con el objetivo de transmitirlos luego a las trabajadoras de los centros de SEWA. El primer equipo técnico tenía 24 miembros, entre los cuales figuraban *aagewan* (mujeres líderes de organizaciones de bases populares), maestras, supervisoras y coordinadoras provenientes de los distintos distritos donde estaban situados los centros.

Los equipos técnicos se reúnen una vez al mes para compartir experiencias y poner a prueba nuevas ideas. Son invitados a participar expertos en desarrollo infantil, nutricionistas y pediatras, así como personas que trabajan con niños con necesidades especiales. Cuando las maestras y *aagewan* se deciden efectivamente a introducir cambios o incorporar nuevas ideas, otras personas del distrito observan la nueva actividad y pueden obtener inspiración para seguir el ejemplo. En algunos casos se produce una reacción en cadena.

En otra iniciativa se organizaron *sammelans* (asambleas numerosas de madres) en Ahmedabad y en el distrito de Kheda. La intención era que las madres conocieran los objetivos de las actividades de cuidado infantil de SEWA y el enfoque que la asociación aplica al desarrollo infantil. Los *sammelan* también ofrecieron a las madres la oportunidad de encontrarse unas



BWLF, J. LEONARDO VÁNEZ

Niños de una guardería de SEWA

con otras y con el equipo técnico, de intercambiar puntos de vista y de sugerir de qué manera los centros de SEWA podían prestarles un mejor servicio. Aproximadamente, 2.000 madres asistieron al sammelan de Ahmedabad y centenares de madres participaron en el sammelan de Kheda.

Entre las otras medidas que se tomaron con el propósito de mejorar la capacitación, cabe mencionar un estudio nutricional a pequeña escala que se realizó con madres miembros de SEWA y sus hijos en nueve distritos y en Ahmedabad. El estudio reveló que los miembros de SEWA se alimentan de manera correcta desde el punto de vista del equilibrio de proteínas y otros nutrientes, aunque no los consumen en cantidad suficiente. Había más casos de desnutrición que de malnutrición.

Gracias a dicho estudio fue posible hacerse una idea de las deficiencias nutricionales de las familias obreras. Los maridos y los niños pequeños siempre comen primero, mientras que las mujeres y las hijas adolescentes comen después y a menudo tienen menos para comer. Sin embargo, el estudio no demostró que en las familias los niños fueran preferidos a las niñas en cuanto a la cantidad o la calidad de los alimentos que recibían.

Por lo general, las madres no estaban informadas acerca de los métodos para incrementar el insumo nutritivo sin costes adicionales, variando simplemente los ingredientes o preparándolos de manera diferente. Pocas veces las madres incorporaban sémola o copos de avena, mezclas de arroz y lentejas o puré de verduras a las sopas que formaban parte de la alimentación de sus niños más pequeños, ni siquiera cuando tenían ya seis meses de edad. Los niños con necesidades especiales, como por ejemplo aquéllos físicamente impedidos, no recibían atención particular durante las comidas.

A causa de este estudio, SEWA emprendió una campaña informativa sobre la nutrición, en el marco de una iniciativa sobre educación en salud, durante los encuentros con las madres, aagewan y maestras. Se elaboraron carteles, que tuvieron amplia distribución, con el cuádruple objetivo de convencer a las familias de que todos sus miembros comieran juntos y compartieran los mismos alimentos, divulgar la utilidad de dar a los bebés alimentos suplementarios además de la leche materna a partir de los cuatro o cinco meses de edad, conseguir que se prestara atención especial a la alimentación de los niños con impedimentos físicos, y mejorar la nutrición mediante el uso de métodos que incrementaran el valor alimenticio.

El gobierno no considera el cuidado infantil una necesidad básica y, por lo tanto, hay pocas fuentes de recursos económicos desde el ámbito institucional. Las trabajadoras autónomas están dispuestas a pagar a cambio de un cuidado infantil cualificado que incluya las comidas, pero su capacidad de pago no cubre los gastos. Por ende, es importante que toda la plantilla de los centros de SEWA sea consciente de los costes y de la disponibilidad de fondos si se aspira a mantener la sostenibilidad del programa de cuidado infantil.

Las tareas dirigidas a sensibilizar al personal en ese sentido comenzaron dentro del equipo técnico. Se utilizó un gráfico circular denominado *rotlo* (se prefirió este nombre al término usual, pie chart “gráfico de tarta”, porque así se llama el pan chato tradicional de harina de trigo o mijo) para demostrar cómo estaban compuestos los costes. El rotlo era fácil de entender para todo el mundo y las maestras, aagewan y madres se hicieron una idea más exacta de los gastos que había que afrontar para mantener el centro en funcionamiento. Esto les dio el impulso necesario para solicitar la contribución de los padres, otros miembros de SEWA, empleadores, agricultores, líderes de las comunidades locales, agencias del gobierno y empresas privadas. El resultado del ejercicio fue un aumento de contribuciones en dinero en metálico y en especie en todos los distritos.

Reforzar la gestión y las finanzas

Desde 1998 los equipos de avanzada comenzaron a funcionar en los distritos. Cada equipo consta de un número variable de *aagewan* (de tres a cinco) que son elegidas entre los miembros de SEWA. La jefa del equipo de avanzada es una organizadora de SEWA especializada en cuidado infantil.

El equipo de avanzada promueve el liderazgo de las mujeres locales, que son las usuarias y administradoras de las actividades y programas, como en el caso del cuidado infantil o, con el tiempo, en sus propios gremios obreros, cooperativas o asociaciones económicas de distrito. El equipo asume la responsabilidad de dirigir los centros para el cuidado de niños del distrito. Esto implica numerosas obligaciones: visitar regularmente los centros para monitorear su funcionamiento; encontrarse una vez al mes con las maestras; reunirse una vez a la semana con las coordinadoras y supervisoras de cuidado infantil, ya sea de la localidad o del distrito; efectuar las evaluaciones necesarias, tanto de la factibilidad económica de los proyectos como de las potenciales trabajadoras que se harán cargo de la gestión de los programas de cuidado infantil; ocuparse del abastecimiento de provisiones y servicios médicos, y crear nuevos centros con todo lo que eso significa, desde la elección de la ubicación hasta los contactos pertinentes con el *sarpanch* (jefe elegido por la aldea) de la localidad.

La gestión de cooperativas para el cuidado de niños también ha formado parte de los resultados de la capacitación. En Ahmedabad y en el distrito de Kheda las actividades de guardería son llevadas a cabo por dos cooperativas, respectivamente Sangini y Shaishav, que son de propiedad de las trabajadoras, las cuales también se ocupan de administrarlas. Cada cooperativa tiene una junta directiva compuesta por las maestras de la guardería que han sido elegidas para cubrir dicha función; dos de ellas ocupan los altos cargos: la presidenta y la secretaria de la cooperativa.

A través de la Federación de Cooperativas de Mujeres del Estado de Gujarat (*Gujarat State Women's Cooperative Federation*), que ha recibido el apoyo de SEWA y de la cual son miembros tanto Sangini como Shaishav, se han organizado regularmente jornadas de capacitación sobre la administración de cooperativas, destinadas a las funcionarias y demás miembros de las juntas directivas. Allí han podido aprender los métodos apropiados para levantar actas detalladas durante las reuniones, llevar la contabilidad y mantener los archivos. En marzo de 2002 la federación puso en marcha un programa más sistemático de capacitación y administración, de tres años de duración.

El vínculo con la Iniciativa sobre Efectividad

En 1998 SEWA comenzó a estudiar, junto con la Fundación Bernard van Leer, la posibilidad de unirse a la Iniciativa sobre Efectividad. Para SEWA la IE representaba una oportunidad de ampliar sus iniciativas de capacitación para las maestras y supervisoras que se ocupaban del cuidado de niños, así como para las madres. Predominaba la sensación de que la IE proporcionaría a dicha tarea más tiempo y espacio, permitiendo así experimentar nuevos métodos y procedimientos para promover el desarrollo infantil.

En SEWA la implementación de la IE recibió el nombre de UTSAH (en hindi, gujarati y muchas otras lenguas de la India *utsah* significa “energía” o “entusiasmo”). Dicho término, según la opinión de SEWA, resume felizmente el impacto que tuvo la IE en el programa.

Gracias a la IE, el personal de las guarderías de SEWA entró en contacto con maneras creativas de trabajar con los niños y promover su desarrollo integral. Todos los miembros de

los equipos técnicos de cuidado infantil participaron en iniciativas de capacitación activas e interactivas, encaminadas a estimular a las maestras, aagewan, supervisoras y coordinadoras para que explotasen al máximo sus propios talentos. De ese modo el resultado fue un ejercicio de autodesarrollo. En todo momento los esfuerzos se orientaron principalmente hacia los métodos y las actividades que podían potenciar las habilidades de los niños.

La capacitación implicaba un reforzamiento de las capacidades de observación y comunicación de la plantilla de los centros. Se puso énfasis en la precisión de la escritura y la elaboración de los informes, a fin de compartir las experiencias importantes e identificar y describir las iniciativas que resultaban efectivas. La claridad y exactitud eran de importancia crucial.

Al mismo tiempo que la IE obligaba a SEWA a concentrarse en avanzar, también le sirvió de inspiración para mirar atrás, reconocer sus logros y tratar de recuperar los métodos útiles que con el tiempo había abandonado y olvidado. Éste fue el camino seguido por la IE en India.



Para ser efectivo hay que dar una mano

Exactamente cuatro semanas después [del terremoto], volví a Surendranagar [...] con el equipo de cuidado infantil de SEWA. Mientras caminábamos por las aldeas, nos dimos cuenta de que, en buena parte, los escombros ya habían sido retirados. En silencio, las personas habían comenzado a reconstruir su vida, salvando lo que se podía salvar. Era el 20 de marzo y la gente ya había decidido poner punto final al capítulo del desastre de enero y estaba haciendo planes para los meses siguientes. No vimos lágrimas ni nos encontramos con autocompasión.

Anandalakshmy (2001)

Inevitablemente, la historia de SEWA debe incluir la mención de varias catástrofes naturales a las que se vieron obligadas a enfrentarse las mujeres que componen la asociación. En 1998 un ciclón se abatió sobre la costa de Gujarat. Millares de personas fueron arrastradas por el viento y muchas más perdieron sus medios de subsistencia. Se vieron perjudicados los hogares de los miembros de SEWA en Surendranagar y Patan y los centros para el cuidado de niños de la zona tuvieron que permanecer cerrados durante varios días.

Tras el ciclón llegaron dos años abrumadores de severa sequía. Numerosas familias, especialmente en los distritos de Surendranagar y Patan, donde un árido desierto cubre la mayor parte del territorio, tuvieron que emigrar en busca de trabajo. Después, en julio del año 2000, las precipitaciones más abundantes de las últimas cinco décadas provocaron la inundación de los hogares de las mujeres de SEWA.

A continuación, Gujarat fue víctima del terremoto más devastador que haya sacudido la India en los tiempos modernos. El 26 de enero de 2001 el seísmo, de intensidad 7,9 grados en la escala de Richter, arrasó una parte considerable de los distritos de Kutch, Surendranagar

y Patan. También derribó las construcciones de algunas zonas de Ahmedabad. Algunos centros de cuidado infantil quedaron totalmente destruidos, otros sufrieron graves daños o simplemente se vieron obligados a cerrar sus puertas debido a la amenaza de una nueva onda destructiva. El 27 de enero los equipos de SEWA partieron rumbo a Kutch y las regiones vecinas, desperdigándose por el terreno para llegar hasta cada hogar de las aldeas donde vivían las mujeres miembros de la asociación. Para muchos de los que intervinieron en las operaciones, hacer frente al dolor y sufrimiento de los seres humanos en proporciones tan vastas fue una experiencia tremenda.

En febrero de 2002 Gujarat atravesó uno de los períodos de peor violencia entre las distintas comunidades de toda su historia. La mayoría de los centros de cuidado infantil de SEWA estaban localizados en los barrios de Ahmedabad, que se convirtieron en verdaderos campos de batalla. También en el distrito de Kheda, en muchas de las aldeas más afectadas había guarderías de SEWA. Los episodios de violencia se repitieron a fines de 2003.

En cada uno de estos desastres, la primera tarea consistía en ponerse en contacto con las familias y atender sus necesidades inmediatas de alimentos, vestidos, medicamentos y refugios o tiendas temporales. Los equipos de cuidado infantil trabajaban codo con codo con los demás miembros de SEWA. Las madres estaban angustiadas por sus hijos. El equipo intentó dar una respuesta a este sentimiento, comenzando o retomando inmediatamente sus actividades de cuidado de niños. Las guarderías se convirtieron en centros de atención para los auxilios humanitarios y la rehabilitación. Todas las personas, incluidos los niños, recibían comida, abrigo y asistencia sanitaria. Los equipos ayudaron a organizar campañas de limpieza en sus vecindarios para prevenir epidemias. También prestaron asistencia a la empresa de seguros de SEWA para que evaluara los daños provocados en los centros y en sus inmediaciones.

En el distrito de Kheda, después de los disturbios populares, las maestras y aagewan crearon guarderías en los campamentos de socorro exponiéndose a un considerable riesgo personal. Al principio, cuando las organizadoras de SEWA acudieron a informarse sobre las condiciones de seguridad de las mujeres miembros de la asociación en dichos campamentos, fueron tratadas con hostilidad, especialmente por los hombres. Pero los niños las reconocieron y corrieron a su encuentro, diciendo: “¡Miren, han venido nuestras *bahen* de SEWA!”

Ser un trabajador efectivo en el sector del cuidado infantil o de la organización comunitaria significa también ser un amigo fiable, siempre dispuesto a ofrecer una mano, tanto en los buenos como en los malos momentos.

La alegría de aprender

Las organizadoras de SEWA creían que el cuidado de la salud y la buena alimentación eran necesarios, pero no suficientes. Los niños también deben ser puestos en contacto con nuevas ideas y actividades distintas. Tienen que valorar su ambiente y sus tradiciones y explorar el mundo que los rodea, tanto en su entorno inmediato como más allá de su aldea o barrio, y tendrían que experimentar igualmente la alegría de aprender.



BVLJ, J. LEONARDO VÁNEZ

La guardería de Surendranagar

En su mayoría, las trabajadoras de SEWA que se ocupan del cuidado de niños son personas que crecieron en medio de privaciones, de pobreza, sin ocasiones de aprender alegremente. Por lo tanto, uno de los desafíos que SEWA ha afrontado consiste precisamente en invitarlas a aplicar un enfoque distinto y apoyarlas para que lo logren. Los niños deben recibir una enseñanza diferente de la que recibieron ellas. Lo que hace falta es, según parece, un ingrediente que ayude a los niños a entusiasmarse por aprender, sin perder el contacto con la realidad de sus familias obreras.

Para llegar a una comprensión cabal de tal enfoque, el equipo de SEWA (maestras, aagewan y organizadoras) realizó una visita a BODH, una organización de Jaipur que proporciona educación de calidad a los hijos de obreros. Allí, las mujeres miembros de SEWA observaron cómo el personal utilizaba las actividades creativas para estimular las habilidades lingüísticas y cognitivas. Las tareas estaban estructuradas según la edad y los intereses de los niños, y la atmósfera que reinaba, de atención personalizada a las necesidades individuales, las impresionó profundamente.

La organización SANDHAN, que efectúa investigaciones sobre educación y desarrollo en Jaipur, dirigió un taller de trabajo, especialmente concebido para SEWA, sobre las diversas actividades que la asociación podía llevar a cabo con niños de cero a seis años de edad. El taller abordaba diferentes temas: la alimentación adecuada para los niños pequeños, la preparación de suplementos alimenticios, la participación de los niños de más edad en el cuidado de los más pequeños, las técnicas para el aprendizaje de números y colores mediante juegos, canciones, actividades creativas y teatrales, el uso de materiales de bajo coste para fabricar juguetes y utensilios didácticos, y el papel activo que desempeña la comunidad en el cuidado y desarrollo de los niños. En enero del año 2000, SANDHAN organizó un segundo taller que, en parte, realizaba actividades de seguimiento sobre algunas de las ideas expuestas en el taller precedente.

El equipo de SEWA visitó asimismo las Guarderías Itinerantes (*Mobile Crèches*) de Delhi, una de las iniciativas más antiguas y exitosas de la India para el cuidado de niños, con el propósito de examinar las actividades que allí se efectuaban.

En 2000 y 2001 la organización para el desarrollo artístico SARJAN (con sede en Ahmedabad) dirigió varios talleres en Ahmedabad y en los distritos de Kheda, Patan y Surendranagar. Como en los talleres organizados en Jaipur, se hizo hincapié en el uso de materiales baratos y fácilmente accesibles, como por ejemplo papel, hilo y semillas, para confeccionar instrumentos didácticos.

En un taller sobre educación preescolar preparado por la organización TODDEN en Ahmedabad, el equipo de SEWA aprendió a elaborar planes de trabajo suficientemente claros y a elegir los temas (por ejemplo, las estaciones del año) alrededor de los cuales era posible ejecutar actividades cognoscitivas.

SEWA organizó, además, otros muchos talleres de trabajo en colaboración con la Fundación Bernard van Leer.

Entre los métodos innovadores que el equipo de SEWA aprendió gracias a todos estos contactos y talleres y que luego aplicó en sus centros de cuidado infantil cabe mencionar los siguientes:

- La división de los niños en *grupos pequeños* según su edad o sus intereses conduce a que participen más activamente.
- Los *juegos sencillos* permiten que los niños aprendan divirtiéndose incluso cuando el espacio escasea, como sucede en los centros (especialmente en Ahmedabad). Los juegos

son particularmente útiles para enseñarles los números y los nombres de pájaros, animales, flores, verduras y objetos de uso cotidiano.

- Las maestras fabrican *juguets y rompecabezas* originales y prácticos con materiales que cuestan muy poco (apenas diez rupias cada artículo). Las madres reproducen los modelos que tienen más éxito y los exponen en las oficinas del distrito y en las aldeas o en el vecindario.
- Inspirados por las habilidades de sus madres, también los niños comienzan a crear juguetes. Hay que estimularlos para que hagan *dibujos, álbumes de recortes, marionetas y figuras de arcilla*. Es importante exponerlos para que puedan verlos sus padres, amigos y vecinos.
- Las aagewan y maestras recopilan *melodías y canciones de cuna* tradicionales que conocen las personas más ancianas de las aldeas. La recopilación será publicada como libro con las ilustraciones de los niños. El libro será distribuido en los centros y las madres podrán consultarlo.
- Se recopilan *cuentos* nuevos y tradicionales.
- Se utiliza el *teatro* para ayudar a los niños a expresar sus pensamientos y reforzar sus habilidades lingüísticas y su confianza en sí mismos. Se organizan talleres de trabajo en dos áreas, con maestras y madres, a fin de sondear de qué manera se pueden emplear la danza y el teatro para que los niños venzan la timidez.
- Se organizan *excursiones* para que los niños viajen fuera de su aldea o vecindario (la mayoría de ellos nunca antes ha salido de allí). Se los acompaña a visitar templos, mezquitas, sitios de interés histórico, jardines y zoológicos. Para muchos de ellos es la primera vez que ven tigres o elefantes.
- En ocasión de *días festivos y festivales nacionales y religiosos* es oportuno que todos celebren juntos los festejos y compartan con los niños las historias y tradiciones relacionadas con cada uno de ellos.

Documentar el trabajo y recordar a las personas

Nuestros servicios han ido creciendo en los últimos treinta años y nuestros equipos se han ampliado, poniendo el cuidado de niños en guarderías al alcance de las mujeres de las zonas rurales. Con este crecimiento se vuelve esencial el fortalecimiento, así como el control regular para mantener la calidad. [...] Otra práctica ventajosa es revisar cada tanto las actividades que uno ha realizado. Nos ayuda a no perder el hilo [...]

Ela R. Bhatt (citada en Anandalakshmy y otros, 2003)

El monitoreo y la evaluación constantes son indispensables para garantizar que los centros de cuidado infantil de SEWA avancen en la dirección apropiada. Esto significa que tanto la documentación como la investigación cualitativa son partes integrales de la capacitación. A continuación, se indican algunos de los métodos adoptados para este fin.

Agenda diaria. Se ha insistido en la necesidad de que las maestras y supervisoras



Se da importancia a los registros escritos con exactitud

BVLIF, J. LEONARDO YÁÑEZ

de las guarderías mantengan actualizada una agenda diaria en la cual registren los acontecimientos, sus propias observaciones y las necesidades especiales de cada uno de los niños. Esta agenda se convierte luego en la base para la planificación de actividades futuras de cada centro. También contribuye a desarrollar la capacidad de escribir de los miembros del equipo y su sensibilidad respecto a los niños.

Diario de Dakshaben, aldea de Ajitgad, Surendranagar

Fecha: 12-4-2001 (jueves). Hoy, después de rezar las oraciones, estábamos sentadas con los niños cuando llegaron al centro dos de esas mujeres que se llaman *charan* [en idioma gujarati]. La gente de la aldea cree que tienen poderes sobrenaturales. Los niños se asustaron apenas las vieron y algunos empezaron a llorar, sobre todo cuando ellas [*las charan*] les dijeron que los iban a hacer cenizas. Después de hablarles largo rato, disuadiéndolas y suplicándoles, conseguimos convencer a las mujeres para que se fueran. Les dijimos a los niños que no debían tenerles miedo, porque eran como nosotras, ni más ni menos.

Fecha: 16-4-2001 (lunes). Hoy, después de las oraciones, les dimos a los niños de más edad unos números de *Akashganga* (la revista de SEWA dirigida a las adolescentes). Todavía no saben leer, pero se divertieron mucho mirando las imágenes. Pienso que es muy importante mostrarles libros de la misma manera.

El registro de niños. Una de las herramientas utilizadas para comprender mejor a los niños es un registro que contiene el perfil de cada uno de los chicos que viene al centro. A tal fin, se les sacan fotos con la mejor ropa que tienen. Generalmente se emocionan cuando ven sus fotografías o las de sus amigos, primero en las paredes del centro y después en el registro. Dicen que quieren estar siempre tan arreglados y bien vestidos como en las fotos.

También los padres se alegran de saber que se mantiene un registro con informaciones sobre la historia personal del niño y con su fotografía. En efecto, el simple hecho de haber creado registros que contenían retratos de los niños desencadenó un inesperado interés en los centros. Aumentó la asistencia y las madres comenzaron a pasar por los centros más a menudo. Los niños venían a clase acicalados y de vez en cuando abrían el registro para mirar su foto, diciendo: “¡Ése soy yo!”. Es evidente que el libro con las fotografías reforzó la autoestima de cada uno de los niños.

El registro de “ex alumnos” de las guarderías de SEWA. También se han creado libros sobre los niños que fueron atendidos en los centros y que ahora van a la escuela. Contienen informaciones acerca del paradero actual de los niños, cómo se sienten en la escuela y cuáles son sus principales intereses.

Perfiles de las trabajadoras de las guarderías. Las trabajadoras de las guarderías provienen, por lo general, de la misma comunidad y del mismo ambiente social y económico que los padres. No sólo es más fácil para las madres, que se sienten cómodas porque dejan a sus hijos con mujeres que conocen bien, sino también para las trabajadoras, que pueden identificarse con las preocupaciones y problemas de las madres y sus hijos, sin mayores esfuerzos y sin sentirse cohibidas. La “distancia social” entre padres y trabajadoras, que en otros programas suele ser un asunto delicado, aquí sencillamente no existe. Además, las trabajadoras, a las cuales toda la comunidad se refiere llamándolas respetuosamente “maestras”, son elegidas por su capacidad de comunicación con los niños más pequeños. La formación antes de

contratarlas es escasa, pero la capacitación una vez que han entrado en servicio es continua y se ha ido reforzando cada vez más.

Pushpaben

Antes de entrar en SEWA, trabajaba haciendo las labores domésticas en los hogares de otra gente de la aldea [...] como recompensa por ese servicio me llevaba a casa muy poco dinero, que no bastaba para una familia de cinco personas. [...]

Un día encontré a una mujer que era pariente de la maestra de uno de los centros para niños de Kheda. Me dijo que necesitaban más maestras y que debería ir a pedir que me hicieran una entrevista. Era el mes de febrero de 1993. Me eligieron como maestra. [...]

Al principio, cuando entré a trabajar de maestra, mis vecinos y parientes se burlaban, diciéndome que había cambiado de trabajo para limpiar los orinales de los niños. Yo les contestaba diciéndoles: “Cualquiera limpia lo que hacen sus propios hijos, pero cuando uno lo hace para los demás, entonces sí que es un verdadero servicio”.

Bueno, eso era cuando estaba empezando. Hoy en día [...] en realidad me elogian. [...]

Pedí algunos préstamos al Banco de SEWA para poder educar a mis hijos. [...] SEWA me ha cambiado la vida [...] No habríamos podido darles tanta instrucción si no hubiésemos recibido los préstamos de SEWA. Recuerdo que había momentos en que me veía obligada a hacerles pasar hambre y podía darles de comer solamente una vez al día. A veces veían a alguien que vendía fruta por la calle y me pedían que les comprara algo. Pero entonces no podía comprarles nada y los traía dentro de la casa para explicarles la situación. [...]

Llevo el trabajo que hago en SEWA continuamente en la mente y en el corazón. Pienso todo el tiempo en mi trabajo y en mis chicos del centro. Hasta cuando duermo sueño con ellos. Las madres de los niños siempre vienen a verme. Me confían a sus hijos.

Cuando están con nosotras somos sus madres. Ellos son nuestros niños y nos debemos ocupar de ellos con amor y cariño.

Extraído de “Pushpaben”, perfil de una maestra del centro de cuidado infantil de Sinhol, en el distrito de Kheda

El carnaval de los niños como método de seguimiento. En Gujarat, los festivales y acontecimientos culturales son muy parecidos en las aldeas y en los vecindarios urbanos. Una mela (“feria”) es algo que le encanta a todo el mundo. Las familias asisten en masa, ostentando su mejor ropa y comprando baratijas y golosinas. La apretada multitud y el ruido ensordecedor no frenan a nadie; forman parte del encanto de la fiesta y la gente los prevé y los disfruta.

Conociendo el lugar que ocupa una mela en la vida de la comunidad, SEWA decidió invitar a los ex alumnos de los centros de cuidado infantil a participar en una *bal mela* (“carnaval de los niños”). Pero iba a haber una pequeña trampa: la ocasión se prestaría perfectamente para improvisar un estudio de seguimiento espontáneo, gracias al cual SEWA podría localizar a sus ex alumnos y saber algo más de ellos.

El plan resultó muy fácil de realizar. Los niños vivían en las mismas zonas que los maestros. Por lo tanto, la búsqueda comenzó con la ayuda de los niños que los maestros encontraban frecuentemente en la calle. A cada niño invitado a la mela se le pedía que indicara los



BVUF, SARA GÓMEZ

Hemlataben recoge niños para llevarlos al centro de Chamampura

nombres de sus ex compañeros del centro. Al menos dos o tres nombres le habían quedado en la memoria y éstos, a su vez, señalaban otros cinco o seis nombres. Gradualmente, las listas de invitados se fueron alargando. Comunidades enteras se enteraron de la mela. La agitación y el júbilo eran grandísimos.

Los maestros apuntaron sistemáticamente los nombres y las direcciones. Visitaron a los niños en sus hogares y, ya durante las visitas, descubrían si todavía seguían yendo a la escuela o no. Les preguntaban cuáles eran sus intereses y proyectos para el futuro y sintéticamente tomaban nota de sus respuestas. No es sorprendente que se hayan recogido centenares de estas notas con informaciones acerca de los niños. Se comenzaron a crear registros similares para todas las demás guarderías.

De los 2.906 niños localizados, 2.798 iban a la escuela. Esto significa que había abandonado los estudios menos del 5% del total de niños que habían pasado por los centros de SEWA. Si se tiene en cuenta a qué categoría socioeconómica pertenecen las familias en cuestión, se trata de un resultado notable.

A causa del poco espacio disponible en Anand, que se encuentra en el distrito de Kheda, hubo que celebrar dos carnavales; el segundo se festejó en febrero de 2002. Las informaciones recogidas acerca de los niños resultaron sumamente útiles para documentar los éxitos y fracasos de SEWA. En Ahmedabad se puso en práctica un ejercicio similar. Se registraron minuciosamente varias áreas urbanas en busca de ex alumnos de las guarderías de SEWA y la mela se celebró en julio de 2001.

Algunos de los niños se habían puesto sus prendas más vistosas para asistir a la fiesta; otros llegaron disfrazados de famosos personajes históricos o fantásticos. Se asignaron emplazamientos especiales para las diferentes actividades y juegos: pintura al pastel, sellado con hortalizas, fabricación de sombreros, teatro de marionetas, música y baile. Diversos

grupos de niños representaron sátiras o espectáculos de pantomima. Algunos habían estudiado para presentarse en inglés. Lo principal es que los niños estaban contentos de reencontrarse con sus amigos y saboreaban el buen rato.

La mela sirvió también para fortalecer las relaciones con las autoridades públicas, que fueron invitadas a participar en las funciones inaugurales. Se les había pedido ayuda para encontrar espacios físicos que se pudieran destinar a las guarderías, ya que la escasez de espacio es un problema permanente. En todo caso, sus discursos subrayaron el valor que atribuían a la atención de los niños y su presencia fue vista como un gesto de aprobación del programa de cuidado infantil.

Durante la mela, un pequeño equipo de investigadores daba vueltas entre el público, conversando con los niños y sus madres para descubrir qué era lo que recordaban de sus experiencias en la guardería y en qué medida sus logros podían ponerse en relación con dichas experiencias.

Selecciones de las entrevistas durante la mela

Manjulaben, madre de Ramila, de siete años: “Mi hija empezó a ir a la guardería cuando tenía seis meses. El centro fue muy bueno para ella. Aprendió mucho[...] Si no hubiese ido al centro, tal vez no habría ido después a la escuela primaria [...]”.

Manjula, madre de Meena, de diez años: “Meena comenzó a ir a la guardería cuando tenía un año. Desde ese día, me quité de encima una cantidad de tensiones. Si se me hacía tarde para ir a recogerla y llevármela a casa, las maestras se ocupaban de ella hasta que yo llegara. Ahora tiene diez años y está en quinto grado. Se ha vuelto muy inteligente”.

Jasodaben, madre de Dinesh, de nueve años: “Dinesh tenía cinco meses cuando lo traje al centro. [...] Le encantaba venir al centro e insistía en que lo trajera, incluso los domingos. Le daban comida nutritiva y su salud mejoró. Nosotros también recibimos capacitación sobre cuidado de niños y atención sanitaria, para aprender a curar las enfermedades menores del niño”.

Manguben, madre de Mona, de doce años: “Mona tenía tres años cuando la dejé en el centro. Hoy está en séptimo grado. Le gusta estudiar y va a la escuela sin vacilar un momento. Mi hija mayor no había ido a un centro como éste, así que cuando la llevé a la escuela, no le interesaba aprender y abandonó los estudios. Pero Mona es muy lista. En su clase se pone de pie enérgicamente y contesta a las preguntas. Sus maestros [...] la elogian”.

Geetaben, madre de Montu, de ocho años: “Yo vendo *agarbatti* (barritas de incienso) y otras cosillas. Al principio, no creía que alguien pudiese cuidar a mi hijo cuando yo no estaba. Cuando mandé a mi hijo a la guardería, no sabía hablar. Solamente se quitaba la ropa y daba vueltas por ahí. Las maestras tuvieron mucha paciencia con él y le enseñaron a comportarse bien y no quitarse la ropa. Después de entrar en la guardería, aprendió a lavarse los dientes y a rezar. Lee libros y respeta a los demás. Son comportamientos que se aprecian en nuestra sociedad. Por lo tanto, estoy satisfecha”.

Los niños con necesidades especiales

En Ahmedabad el equipo de cuidado infantil de SEWA también realizó una encuesta para descubrir el número de niños con discapacidades o impedimentos físicos o mentales. Se

hallaron siete niños con problemas (como por ejemplo insuficiencia auditiva, retraso mental y fisura del paladar). Cuando se efectuó una encuesta del mismo tipo en los centros de SEWA del distrito de Kheda, el personal identificó a 35 niños con algún tipo de discapacidad. SEWA cuenta con la asistencia de un experto en educación especial y en los centros el cuidado de estos niños tiene prioridad absoluta.

Antes de que comenzara el proyecto de la IE, cuando se llevó a cabo un estudio informal, no se había notado la presencia de un número tan elevado de niños con discapacidades. Ahora las trabajadoras han recibido capacitación para reconocer informalmente su presencia y solicitar asistencia profesional.

Al principio, el personal tendía a considerar como “impedidos” a los niños desnutridos o malnutridos de 12 a 24 meses de edad, porque a menudo eran incapaces de mantenerse en pie o caminar debido a la nutrición insuficiente y a la constitución enfermiza. Cuando se les preguntaba cómo se ocupaban de estos niños, las maestras respondían que los curaban con masajes y una alimentación más nutritiva. La verdad era bastante más compleja. Si se indagaba un poco más, frecuentemente revelaban que dichos niños habían sido desatendidos por sus padres. Al llegar a las guarderías de SEWA, los niños se sometían a un tratamiento médico antiparasitario, además de recibir comidas o meriendas cuatro veces al día y masajes diarios con aceite durante los primeros seis meses. Estos cuidados surtían efecto casi mágico. Todos los niños, excepto aquéllos con discapacidades graves, al cabo de pocos meses podían participar en las actividades normales que componen la rutina de los centros de SEWA.

Años atrás, las guarderías de SEWA comenzaron a poner en práctica una estrategia que consiste en dejar que todos los niños compartan la misma aula y la misma maestra, jugando e interactuando en el mismo ambiente, independientemente de sus capacidades o discapacidades.

A A. le gusta cantar

El padre y la madre de A. consultaron a un doctor acerca de los problemas de la niña. Tenía labio leporino y palatosquisis, es decir, fisura del paladar. También estaba extremadamente débil y anémica. El doctor les aconsejó efectuar una cirugía del labio. Al ser muy pobres, los padres de A., que son trabajadores agrícolas, no podían permitirse costear la operación. Entonces uno de sus parientes los ayudó y A. fue operada en diciembre de 1997. La intervención quirúrgica les costó 2.500 rupias y duró una hora. Al cabo de algunos meses, A. llegó al centro de cuidado infantil de Sayedwadi Vatva con su madre, que nos dijo que su hija no podía hablar.

Al principio, cuando A. comenzó a venir al centro, se sentaba y miraba a los demás niños mientras charlaban, cantaban o gritaban. Las tres maestras le prestaron especial atención desde el primer día. Intentaron hacer que hablase. Lentamente, empezó a imitar las palabras. Luego, un día, de repente se puso a cantar junto con los demás niños. Hoy, A. no para de conversar y canta todas las veces que puede. Quiere mucho a sus maestras y a los niños del centro. Viene al centro incluso durante las vacaciones.

También los padres de A. están muy contentos con sus progresos. Dicen que las maestras lograron lo que los médicos no habían podido. Aseguran que no se olvidarán nunca de lo que las maestras hicieron por su hijita.

Otro tipo de efectividad

Las mujeres miembros de nuestra organización dijeron: “A nosotras nos sucedió lo que nos tenía que suceder. Pero queremos un futuro mejor para nuestros hijos. Mientras nosotras trabajamos aquí en las salinas, no hay nadie que se ocupe de nuestros hijos, no hay escuelas. ¿Qué aprenderán? ¿Cómo podrán vivir sanos?”.

Reema Nanavaty, coordinadora, Oficina de SEWA para el Desarrollo Rural

Desde 1986 SEWA recomienda insistentemente a los representantes del gobierno local y nacional ampliar el número de centros para el cuidado de niños y aumentar su apoyo económico a las organizaciones de cuidado infantil. Por ejemplo, ha trabajado en estrecha colaboración con la sucursal de la Comisión Central de Bienestar Social (*Central Social Welfare Board*) del Estado de Gujarat y con los Servicios para el Desarrollo Integral del Niño del gobierno nacional. El nombramiento de Ela Bhatt, fundadora de SEWA, como presidenta de la Comisión Nacional para Trabajadores Autónomos e Informales en 1987 fue una oportunidad particularmente significativa para la sensibilización y movilización de la opinión pública. Mientras visitaba todos los estados, junto con los demás miembros de la comisión, se encontró con millares de obreras. El cuidado de niños surgía repetidamente como una necesidad común y urgente.

La cooperación con el gobierno en el suministro de servicios de guardería ha dado a SEWA la posibilidad de hacer presión para obtener cambios en las políticas relativas al cuidado y la educación de la primera infancia a escala nacional, y también ha hecho que los funcionarios del gobierno responsables de diseñar políticas fuesen más flexibles ante las sugerencias de SEWA de reforzar los servicios de cuidado infantil en el Estado de Gujarat y en las demás regiones del país.

Una lección básica pero significativa que se deriva de la interacción de SEWA con las maestras, madres y niños es que el suministro de cuidado infantil no es solamente un servicio de importancia fundamental para los niños, sino también una intervención esencial de interés económico encaminada a reducir la pobreza. Una y otra vez las madres que trabajan en el sector informal de la economía en India han destacado que les resultaría imposible salir de la pobreza sin servicios de guardería. En efecto, los programas de auxilio a los necesitados son incompletos y pueden incluso revelarse estériles sin un sólido componente de cuidado infantil.

No obstante, es igualmente cierto que, si la ocupación escasea o no hay seguridad del puesto de trabajo, los servicios de cuidado infantil jamás podrán contrarrestar eficazmente los estragos que provoca el empobrecimiento de los hogares en la salud y el bienestar de los niños. Las trabajadoras de las clases más humildes afirman insistentemente que, cuando tienen un empleo regular e ingresos fijos, consiguen alimentar adecuadamente a sus familias. Lo habitual es que las madres sean muy escrupulosas cuando se trata de asegurarse de que sus hijos coman bien. Si no lo son, la causa es casi siempre la miseria, no la ignorancia.

Es evidente que un servicio de cuidado infantil que es sordo a las necesidades de los niños y a las exigencias de los padres no puede ser efectivo. Esto vale no sólo en relación con la pobreza o la nutrición, sino también universalmente, en todos los sentidos. Si un centro cierra a las cinco de la tarde, pero las madres deben permanecer en el campo hasta las seis, la guardería debería extender su horario de atención para adecuarse a la situación de los usuarios. Si los obreros de las salinas pasan ocho meses al año en el desierto manufacturando la sal, también las guarderías deben estar situadas en el desierto, cerca de las salinas.

Haría falta un sincero empeño por parte del gobierno y los diseñadores de políticas, así como un fuerte respaldo económico y material, para poder combinar iniciativas de cuidado infantil sensibles a las necesidades de las madres trabajadoras con programas de reducción de la pobreza que incluyan sólidos componentes de creación de puestos de trabajo y seguridad del empleo para esas mismas mujeres. Tal vez el mayor reto sea, precisamente, el desafío de concebirlo.

Al compartir las lecciones aprendidas acerca del cuidado infantil con los responsables de elaborar las políticas pertinentes en los ámbitos estatal y nacional, SEWA está intentando hacer progresos a lo largo de otro importante camino que conduce a la efectividad.



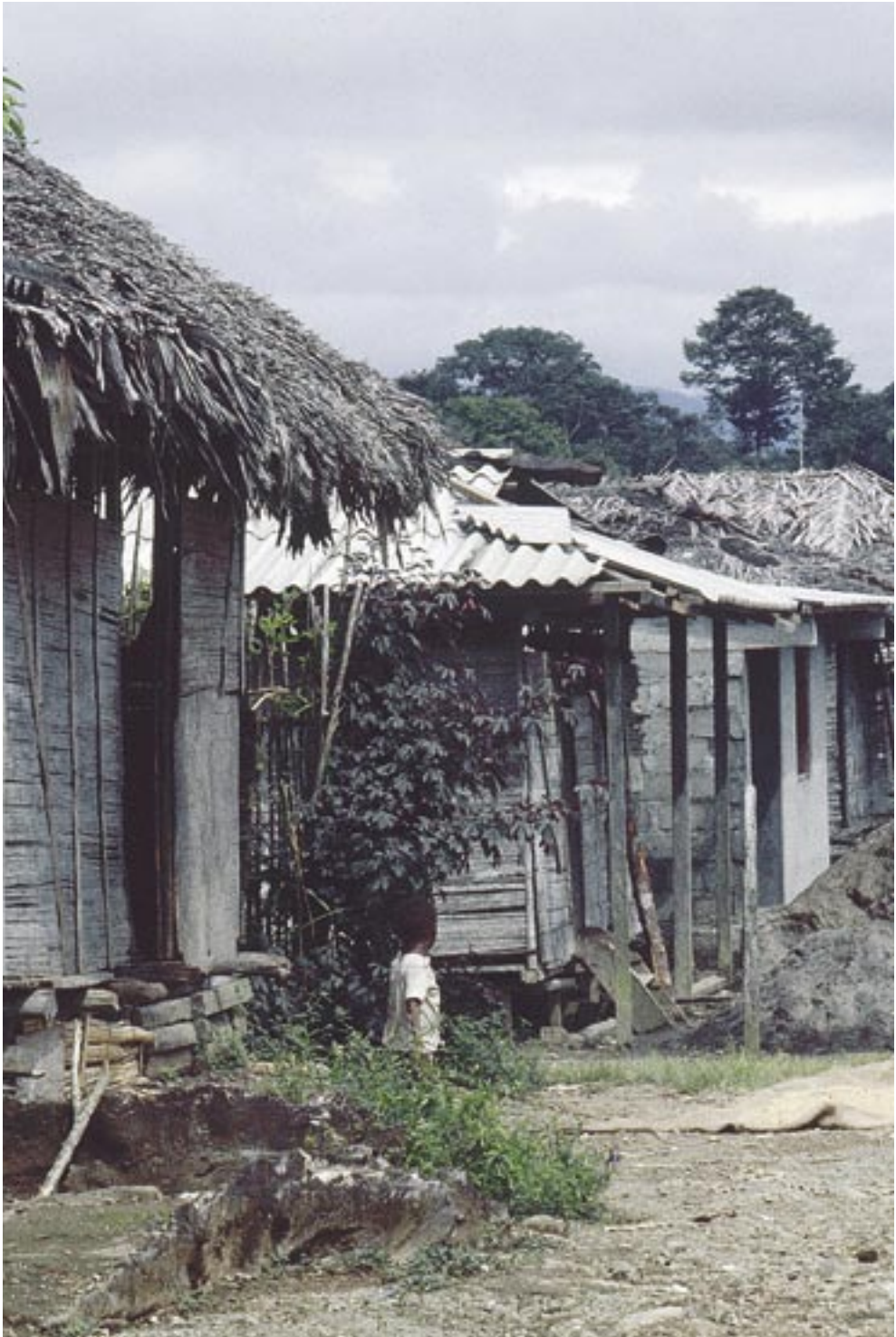
COURTESY OF CINDE

Colombia: Siblings in the Chocó



COURTESY OF GINDE

Colombia: Parents learn to play so they can teach their children



COURTESY OF ONDE

Colombia: A Chocó community



Honduras: Madres guias and a CCF-H staff member

A hand-drawn mind map with a central river-like flow. The left side lists names under the heading 'Mitch'. The right side has notes under the heading 'Voluntariado'. The top part features a drawing of a person and some orange circles.

Mitch

- ANNA ANDERSON
- MIKE NESSELS
- Suzpa Bahía
- Doris Ortega
- Peter Velt Deslogge
- Mados Guas
- Edoardo res
- C. de Padres
- Nicolas
- Staff CCFH
- DH, Demand to
- Humano

Voluntariado

Documentos:

- Propuesta de Mike.
- Dibujos de los niños.
- Reportes de los talleres.
- Fotografías.

Antes y Después del Huracán Mitch.
 - Voluntariado del Vol de la Madre Guiso.

Voluntariado:

Ampliación de...
 100% de...
 100% de...
 100% de...
 100% de...

A hand-drawn timeline of a river program in Honduras. The river flows from left to right. Key events and dates are marked along the river.

1969

1973-86

1995-1999

JANQUE

1999

1995

1997

1998

1999

CALIDAD EDUCATIVA II MLPA

INICIATIVAS...
 100% de...
 100% de...
 100% de...
 100% de...

Honduras: The history of a programme in the course of a river



Honduras: Toolkits developed by CCF-H



BVL.F. SARA GÓMEZ

India: A SEWA girl making incense sticks in a factory



BVL, J. LEONARDO YÁÑEZ

India: Children at a SEWA crèche



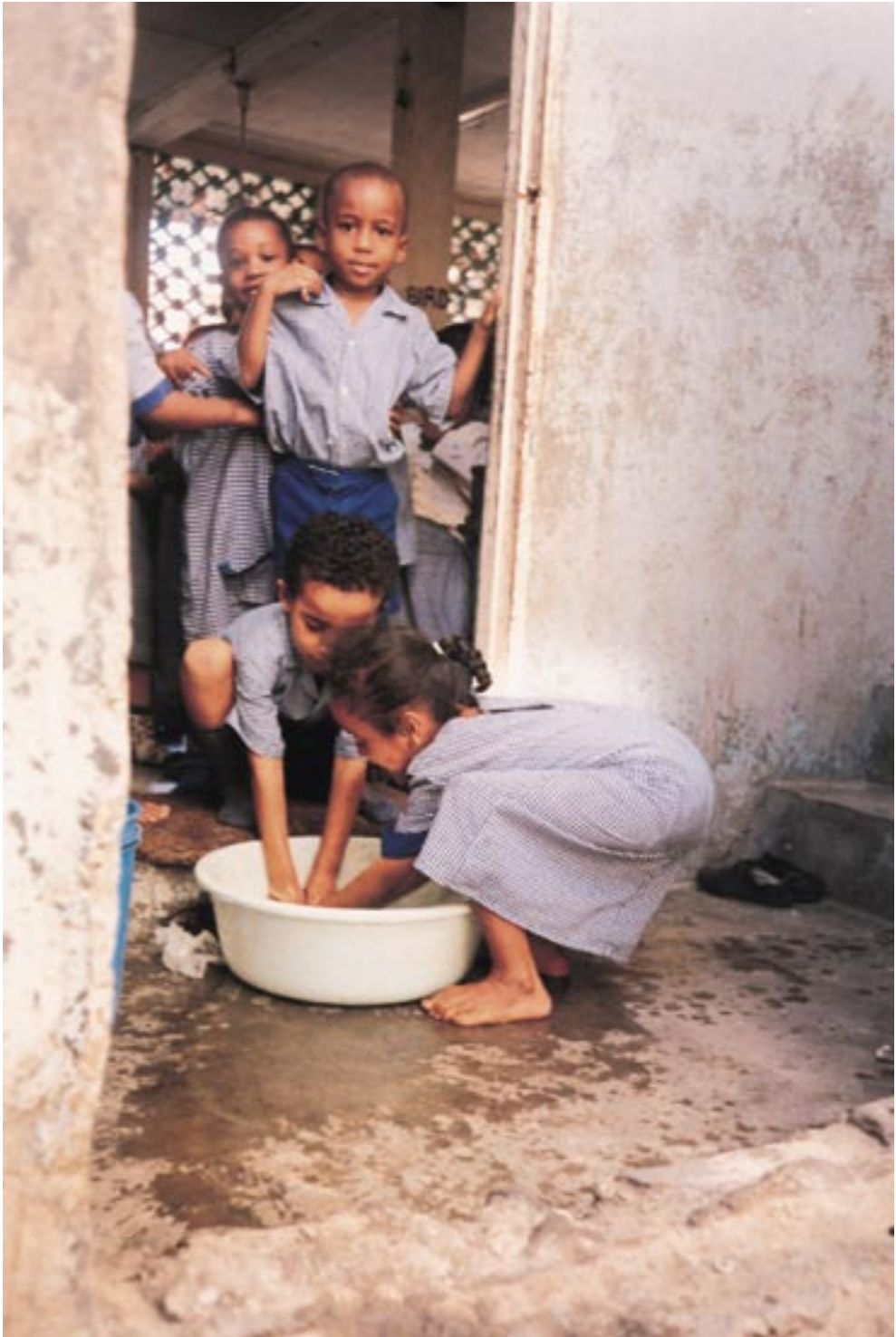
COURTESY OF ALMAYA

Israel: Beta Israel children at play



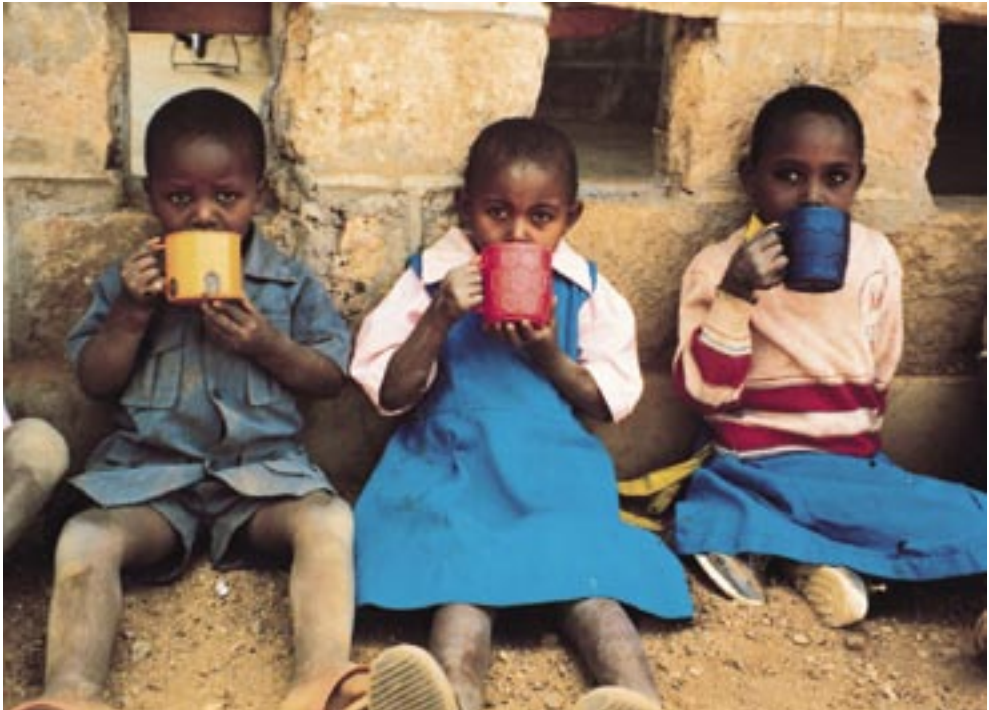
COURTESY OF ALMAYA

Israel: A madricha among children



COURTESY OF THE NIRC

Kenya: Everyone helps out at Liwatoni school, Mombasa



COURTESY OF THE MRC

Kenya: Refreshment at an MRC pre-school



COURTESY OF THE MRC

Kenya: Work and play at Hibatul-ilm school, Kikambala



COURTESY OF SJUMBI

Peru: A mother presenting ideas at a workshop



BVUF, J. LEONARDO YÁÑEZ

Peru: Children in Huancavelica



BVUF, J. LEONARDO YÁÑEZ

Peru: Outside the Pronoei centre, Huancavelica



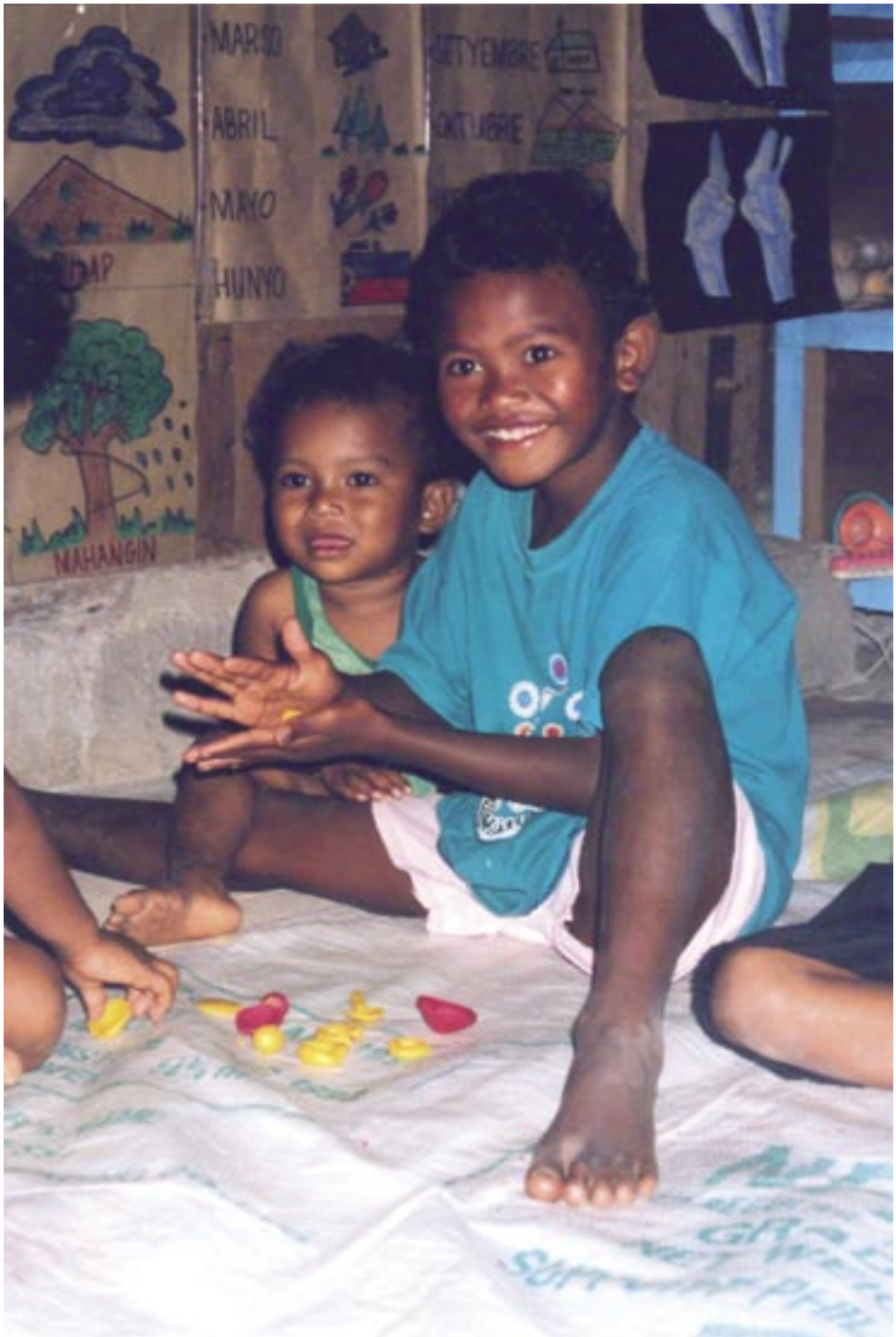
BVUF, J. LEONARDO YÁÑEZ

Peru: Older children help watch over the young



BVUF, J. LEONARDO YÁÑEZ

Peru: learning can be easy and fun



COLIF, FENY DE LOS ANGELES-BAUTISTA

The Philippines: Aeta children using modelling clay



COURTESY OF COLF

The Philippines: Aetas illustrating experiences as events on a calendar



COURTESY OF COLF

The Philippines: Aetas discuss treatments for the most common illnesses in the settlements



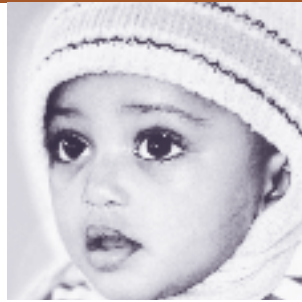
BVL, BARBETH LEFUR

Portugal: Creativity is a major focus within Águeda



BVL, ROBERT G. MYERS

Portugal: Performing at a village festival



5. Inmigrantes y anfitriones, ironías y contradicciones¹

Los inmigrantes de la comunidad Beta Israel en Israel eran, antes de emigrar, una minoría judía en Etiopía, y ahora son una minoría “etíope” en su nueva patria. Entre las características innovadoras del programa descrito en el informe que se resume en las páginas siguientes figura la “diada”, que es la combinación de una educadora o asistente social profesional local de origen israelí y una paraprofesional de Beta Israel familiarizada con la cultura y los valores de la comunidad inmigrante. El informe llama la atención por su franqueza al tratar las dificultades afrontadas en materia de suministro de servicios a la comunidad inmigrante, dificultades que también afectaron la Iniciativa sobre Efectividad.

La comunidad judía en Etiopía

Los documentos históricos guardan silencio sobre los orígenes de Beta Israel, una antigua y aislada comunidad judía residente en Etiopía.² Fuentes griegas mencionan la presencia de judíos en Etiopía hace más de 2.000 años. Algunos investigadores creen que los miembros de Beta Israel son los últimos restos de la población judía después de la huida de Egipto, que es un importante éxodo narrado en la Biblia. Una teoría bastante difundida sostiene, en cambio, que la colectividad Beta Israel descende de la unión de la reina de Saba (el moderno Yemen) con el rey Salomón y está, por lo tanto, directamente emparentada con los emperadores etíopes, la más antigua dinastía que haya durado hasta la época contemporánea en cualquier lugar del mundo.³

Los miembros de Beta Israel vivían en estrecho contacto con la población etíope, en su mayor parte cristiana, en aldeas de las regiones montañosas del noroeste de las provincias de Gondar, Tigray y Wolkait. Aunque las aldeas se diferenciaban de una región a otra por su idioma, atuendo y costumbres, todas compartían numerosas características y prácticamente el mismo estilo de vida. Beta Israel había mantenido su fuerte identidad de colectividad judía durante cientos (si no millares) de años. Las relaciones recíprocas que predominaban entre los individuos eran “primarias”, es decir personales y estables, y duraban toda la vida. Cada uno de los miembros de una comunidad particular conocía a todos los demás. Las estructuras sociales seguían patrones religiosos bien definidos, basados en la tradición, y por lo general se desarrollaban dentro de las grandes familias extensas de tipo patriarcal que los miembros de la colectividad forman en las aldeas. Todas las decisiones eran tomadas mediante la consulta

1 En lo esencial, este resumen se basa en Lipsky y otros (2002), que añaden una declaración según la cual su informe “no representa necesariamente las opiniones de ALMAYA tal como está constituida actualmente”.

2 *Beta Israel* significa “Casa de Israel”. *Beta* es una palabra en lengua geéz, el lenguaje litúrgico utilizado por los líderes religiosos judíos en Etiopía. El geéz es probablemente una derivación histórica del arameo. En Etiopía los miembros de Beta Israel son más comúnmente conocidos por una expresión despectiva local, *falasha*, que significa “extranjero”, “extraño” o “desterrado”. Para ulteriores materiales de referencia sobre la comunidad judía en Etiopía, haga clic en “*Ethiopian Jews*” en la página web <www.us-israel.org/jsource/Judaism/biblio.html> o en <www.us-israel.org/jsource/Judaism/jewhist1a.html>. Véase también la Hill Monastic Manuscript Library, en el sitio web <www.hmmml.org>. Para una historia más completa de los miembros de Beta Israel, consúltese la página <www.us-israel.org/jsource/Judaism/ejhist.html>. Merece la pena visitar el sitio interesante y rico en informaciones de la Asociación Israelí para Judíos Etiopes (*Israel Association for Ethiopian Jews*), en <www.iaej.co.il/>.

3 Haile Selassie, que murió en 1974, puso el punto final a la línea dinástica.

de los ancianos jefes de tribu o líderes religiosos, cuya palabra era la ley. Dentro de la comunidad, los derechos se fundaban en la posición social. Tenían más autoridad los individuos que, por su edad avanzada, un grado de instrucción más elevado o cualquier otro motivo, gozaban de mayor influencia social. Los más necesitados recibían la ayuda de la colectividad en función de sus necesidades.

La base de la economía de Beta Israel era la agricultura de subsistencia. Especialmente en los lugares donde a los judíos se les negaba el derecho a la propiedad de la tierra, muchas personas se dedicaban con habilidad a la artesanía, por ejemplo como herreros o alfareros. Había poca división del trabajo o especialización, aparte de los roles asignados por diferencia de sexo. Los hombres eran responsables de la agricultura, la administración de la comunidad y las relaciones con los vecinos no judíos. Las mujeres se encargaban de criar a los niños, cocinar, limpiar y traer agua. Las familias concertaban el matrimonio de hijos e hijas a edad muy temprana y la novia se trasladaba a la aldea del marido. Se consideraba que una familia numerosa era algo deseable o incluso necesario, a fin de garantizar la mano de obra indispensable para las tareas agropecuarias. Se cuidaba escrupulosamente la línea de descendencia.

Los adultos que sabían leer o escribir en cualquier idioma eran pocos, y esos pocos por lo general sabían hacerlo solamente en amarico.⁴ Los miembros de Beta Israel que vivían en las grandes ciudades frecuentemente recibían educación en escuelas de tipo occidental, pero no representaban más del 1% de la población. Los idiomas hablados por la mayor parte de la población de Beta Israel son el amarico y el tigrinya. En Israel, ahora, han comenzado gradualmente a adoptar el hebreo.

La colectividad etíope en Israel

Un escaso número de judíos etíopes se había instalado en Israel por su cuenta antes de 1977. Entre ese año y mediados de 1984 llegaron 8.000 personas, a menudo gracias a acuerdos clandestinos. Millares más se pusieron en marcha, caminando cientos de millas a través del desierto que se extiende entre Etiopía, país arrasado por la guerra, y Sudán. En la arena ardiente o a manos de bandidos murieron dos de cada cinco de ellos. En Sudán esperaron meses y a veces años como refugiados, padeciendo el hambre, diezmados por las epidemias



ALMAYA, ALTER FOGEL

Una madre de Beta Israel con su hijo

4 Según el Banco Mundial (2002), en el año 2000 los analfabetos constituían en Etiopía el 53% de los hombres y el 69% de las mujeres mayores de 15 años. Esto implica una mejora respecto a las cifras relativas a 1990, que eran del 64 y del 80% respectivamente.

y ocultando su religión.

Por fin, entre noviembre de 1984 y enero de 1985 el gobierno israelí consiguió iniciar la Operación Moisés, que consistía en el traslado en gran escala, de Sudán a Israel, de aproximadamente 8.000 refugiados de la colectividad Beta Israel. Los detalles de esta operación secreta, sin embargo, pronto fueron divulgados por la prensa, con la consecuencia de que la frontera sudanesa fue cerrada. Los miembros de Beta Israel se vieron atrapados en Sudán; muchos de ellos fueron encarcelados y otros tantos volvieron a pie, con gran dificultad, a Etiopía. Se bloquearon las partidas desde Sudán y Etiopía rumbo a Israel. Con la esperanza de llegar a Israel y reunirse con sus familiares, los habitantes de las aldeas judías que habían quedado atrás comenzaron a bajar de las montañas hacia los barrios pobres de Addis Abeba. Sólo a fines de mayo de 1991, cuando cayó el gobierno etíope y después de que hubieran transcurrido más de seis años, los casi 15.000 judíos etíopes, que se hallaban en una situación de total desamparo, abandonaron Addis Abeba y volaron a Israel gracias al puente aéreo de la Operación Salomón, una acción sorprendente que se concluyó de la noche a la mañana.

Hoy en día, se estima que el número de judíos de origen etíope que viven en Israel es de aproximadamente 85.000, incluidos los niños nacidos en la nueva patria. Todavía siguen llegando inmigrantes de Etiopía, donde quizás han permanecido apenas unos pocos millares de judíos (aunque hay quienes calculan que su total es de más de 10.000 personas).

La inmigración de judíos etíopes a Israel constituye un caso excepcional. Estos africanos, imbuidos de su cultura tradicional, no se desplazaron de manera individual, sino en grupo, como una comunidad entera, para establecerse en una sociedad moderna. Además, aunque es intenso el deseo, tanto de los inmigrantes como de los anfitriones, de que los recién llegados sean aceptados en sus hogares adoptivos en pie de igualdad por los demás habitantes, las dificultades son enormes. Al principio, muchos de los inmigrantes etíopes todavía estaban conmocionados a causa de las penosas condiciones de su viaje y el sufrimiento por la muerte de sus familiares y compañeros a lo largo del camino. Luego, cuando salieron de los centros de acogida (que de algún modo los mantenían al amparo) o de sus moradas temporáneas para establecerse en viviendas permanentes, tuvieron que enfrentarse a una sociedad con la cual no estaban familiarizados, no sólo porque era urbana e industrial, sino también porque no coincidía con el sueño colectivo de los inmigrantes.

En su mayoría no habían tenido en cuenta que los judíos israelíes tendrían un color de piel distinto; eran muchos los que jamás habían visto a gente blanca antes de llegar a Israel. Por otra parte, Israel no se parecía a la bíblica “Tierra Prometida” del bienestar y la abundancia que ellos se esperaban. Las personas no vestían largas túnicas blancas; había muchos que no practicaban la religión con observancia. Jerusalén se había occidentalizado y la sociedad israelí se caracterizaba por una compleja división del trabajo, un elevado índice de alfabetización, procesos sociales masivos, la importancia de las relaciones “secundarias” en función de las tareas del momento, y el predominio de un estatus basado en los logros más que en la edad o la autoridad religiosa.

La colectividad etíope ahora se ha extendido y repartido entre varias ciudades de Israel. El grueso de la población está concentrada en dos áreas, una al norte y la otra al sur del país, creándose así una situación que tiende a reforzar la identidad distinta de los miembros de Beta Israel. De tal manera sucede, por ejemplo, que en unas pocas escuelas de estas dos regiones los niños de origen etíope constituyen el 80% del alumnado, mientras en términos generales apenas alcanzan el 2% del total de escolares de Israel.

La llegada de los inmigrantes ha requerido intervenciones significativas para ayudar a

la colectividad a funcionar dentro de la sociedad que la ha acogido y para evitar que se vea marginada. En numerosos casos, la desilusión de los recién llegados ha agravado los problemas de aclimatización, que son mucho más serios para los etíopes que para la mayor parte de inmigrantes de Israel. Es necesario, por lo tanto, elogiar la capacidad de adaptación de los inmigrantes que, desde varios puntos de vista, los ha conducido al éxito.

Por otro lado, los conocimientos de los israelíes acerca de los judíos etíopes, sus costumbres, idiomas y estilo de vida, eran prácticamente inexistentes. Los datos relativos a la recepción de los inmigrantes etíopes en Israel son desiguales. En general, la gente tenía las mejores intenciones, los presupuestos asignados para la *klita* (“absorción”) han sido generosos y no se escatimaron esfuerzos para evitar que se repitieran los errores cometidos durante la “absorción” de inmigrantes en 1950.⁵ No obstante, la integración de esta comunidad ha sido más lenta y dolorosa de lo previsto.

Su estilo de vida tradicional, su proveniencia rural y la falta de instrucción regular han contribuido a que para los inmigrantes fuera prácticamente imposible encontrar un trabajo distinto de los empleos para obreros no cualificados o semicualificados, con el salario mínimo. La mayoría de los hombres de más de 40 años de edad y la mayor parte de las mujeres casadas (el 50% de los adultos) están desocupados. Las familias etíopes generalmente dependen del sueldo de un solo trabajador y de la ayuda familiar por hijos gracias al seguro social u otras formas de pago adicional. El 90% de las familias vive por debajo del mínimo vital, lo que significa que los etíopes son el grupo étnico más pobre de Israel.

El rendimiento escolar de los niños de la colectividad Beta Israel a menudo es bajo. Los inmigrantes adultos comprenden poco los planes de estudios de sus hijos y las exigencias del sistema educativo israelí. Les faltan las destrezas necesarias, la fluidez en el uso de la lengua del país y la confianza en sí mismos para poder comunicarse adecuadamente con los maestros, que ellos consideran los únicos responsables de la educación de sus hijos, como en Etiopía. Un problema característico es que les resulta muy difícil supervisar o ayudar a sus hijos mientras hacen los deberes. Frecuentemente los maestros no llegan a hacerse cargo de las dificultades y necesidades que se deben al ambiente cultural del cual provienen los niños y sus familias.

La fundación de ALMAYA y sus programas

En 1985, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, se creó en Beer Sheva (en el sur de Israel) el Proyecto Comunidad y Educación para Beta Israel con el fin de prestar asistencia a los judíos etíopes que habían inmigrado al país con la Operación Moisés.

En 1990 la colectividad de inmigrantes ya participaba activamente en la iniciativa de



CORTESÍA DE ALMAYA

Las madres aprenden a cuidar a sus hijos y a firmar documentos

⁵ *Klita* es la palabra hebrea que se utiliza comúnmente para referirse a los servicios destinados a los inmigrantes. Significa “absorción” o “injerto”, en el sentido de un trasplante benévolo y delicado en un organismo nuevo, como en el caso de un árbol.

Beer Sheva y se modificaron la estructura y la gestión del proyecto. Fue entonces cuando el proyecto fue rebautizado como Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etiopes en Israel (en inglés, *Association for the Advancement of the Ethiopian Family and Child in Israel: ALMAYA*). También se registró oficialmente como organización independiente sin ánimo de lucro, supervisada por una junta directiva que era elegida regularmente y contaba con la presencia de inmigrantes entre sus miembros.

Intentando satisfacer las necesidades más apremiantes de los miembros de Beta Israel, el personal israelí de inmigración y los etíopes “veteranos” (residentes en Israel desde antes) solicitaron con urgencia la asistencia técnica cualificada de ALMAYA en 1991, justo después de la afluencia repentina de millares de inmigrantes durante la Operación Salomón. En numerosas comunidades israelíes se implementaron programas extensos de ALMAYA para los recién llegados. Los programas utilizaban las habilidades y los recursos de que disponían los inmigrantes a fin de preparar a los niños, las familias y la comunidad para su nueva vida en Israel. Se diseñaron programas especiales para resolver los problemas identificados por la misma población inmigrante. Nunca se desatendió el aspecto “cultural”. Los trabajadores capacitados del proyecto, provenientes de la comunidad, crearon materiales educativos basados en el rico patrimonio de la colectividad etíope y educaron a los demás sobre el origen y las experiencias de la misma en Etiopía e Israel.

Innovadores programas con base en la comunidad fueron organizados por las *madrichot* (“paraprofesionales”) etíopes, que funcionaban como agentes de promoción de cambios y contribuían a crear vínculos entre los inmigrantes y la sociedad en general.⁶ Cada madricha etíope formaba una “díada” (es decir, una pareja) con una educadora o asistente social profesional local de nacionalidad israelí. Mientras la profesional israelí dirigía los aspectos técnicos de la labor de la madricha etíope dentro de la comunidad, esta última adiestraba a su homóloga no etíope enseñándole el idioma, la cultura y los valores de la colectividad.

A fines de los años noventa la “díada” de ALMAYA y los programas de la asociación para la capacitación de madrichot etíopes y profesionales israelíes fueron reconocidos como un modelo que merecía ser imitado a escala nacional. La capacitación incluía ejercicios de sensibilización cultural e instrucción regular para el personal de servicio. Se trataba de un modelo flexible que se podía adaptar a las necesidades, prioridades y recursos específicos de cada comunidad. Las mujeres que reciben la formación de ALMAYA suelen continuar sus estudios hasta cumplir con los requisitos de la educación básica e incluso siguen asistiendo a clases regulares hasta obtener la certificación de expertas en cuidado infantil, participan en cursos nacionales de liderazgo femenino para mujeres etíopes y llegan a conseguir diplomas universitarios. Algunas se han convertido en supervisoras de programas. Otras son funcionarias de las agencias gubernamentales y no gubernamentales que se ocupan de los inmigrantes etíopes.

Programas para la primera infancia

En 1985 ALMAYA puso en marcha su primer programa, el Programa de Apoyo para Niños de Preescolar y sus Padres, y comenzó a ofrecer servicios de cuidado después del horario escolar

6 *Madricha, madrich, madrichot* y *madrichim* son, respectivamente, el femenino y masculino singular y el femenino y masculino plural de la palabra hebrea que significa “guía” o “consejero”. Se utilizan comúnmente para referirse a los paraprofesionales, con inclusión de los educadores y educadoras que efectúan visitas domiciliarias a quienes necesitan sus servicios.

para los niños de inmigrantes etíopes de tres a ocho años de edad. El programa fue lanzado en las inmediaciones de la oficina de ALMAYA en Beer Sheva. Luego se extendió a un segundo y un tercer vecindario. Se elegía la ubicación en función de las necesidades, la proximidad a la población destinataria y los fondos disponibles. Los niños participaban de buena gana porque les gustaban los juegos y las actividades de estimulación que proponía el programa.

Ya en los años noventa el programa de cuidado después del horario escolar daba consejos a los padres y servía como actividad de seguimiento, principalmente para quienes se habían aprovechado del Programa de Visitas Domiciliarias y del Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres, que serán descritos más adelante. Los niños asisten al programa dos veces por semana, desde las 15:30 hasta las 17:30, y trabajan en grupos pequeños, donde cada madricha orienta a un grupo de seis a ocho niños en toda una serie de actividades prácticas y focalizadas, destinadas a reforzar el programa de preescolar, que comprenden, por ejemplo, el enriquecimiento del vocabulario, la prealfabetización y el aprendizaje de nociones tales como “grande y pequeño”, “arriba y abajo”, “mucho y poco”. Los padres se encuentran una vez por semana con las madrichot para dominar a la perfección los mismos conceptos, ejecutar las mismas actividades y discutir varios temas y problemas que deben afrontar en su calidad de padres.

El programa se ha adaptado a los cambios dinámicos de la población y de sus necesidades. De tal manera, cuando en el año 2000 llegaron de la distante región de Quara (en Etiopía) alrededor de 40 niños con sus padres, participaron en una versión del programa diseñada especialmente para ellos, en el centro de acogida de inmigrantes situado en Beer Sheva, donde estaban viviendo. El programa funcionó hasta que las familias se trasladaron a sus viviendas definitivas en Beer Sheva y otras ciudades.

Lanzado en 1987, el Programa de Visitas Domiciliarias se propone mejorar el desarrollo de los niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad y facilitar la aclimatación cultural y social de sus madres y demás miembros de la familia. Las madrichot etíopes visitan a los niños pequeños que no participan en otros programas educativos. Aconsejan a las madres cómo influir en el desarrollo de sus hijos mediante el juego y la interacción verbal y les muestran modos de integrar su común patrimonio cultural etíope en la educación del niño. Una parte de la visita domiciliaria semanal, de una hora de duración, está dedicada a la madre y su salud, la administración del hogar, la alimentación, las relaciones familiares, el intercambio de juguetes, etc. Las reuniones mensuales de madres y niños proporcionan una ulterior oportunidad de enriquecimiento cultural y ayuda recíproca entre iguales.



ALMAYA, ALTER FOGEL

Los programas se concentraban tanto en los adultos como en los niños

El programa beneficia a las familias etíopes que viven en vecindarios remotos. En 2001 participaron 85 familias de Beer Sheva y 450 de otras 22 localidades (incluidos dos nuevos centros para la acogida de inmigrantes).

El Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres que ALMAYA puso en funcionamiento en tres ciudades en 1988, está destinado a los niños de 18 meses a tres años de edad y a sus padres. Los centros de preescolar están abiertos cinco o seis días a la semana desde las 8 hasta las 13:30. El programa se ejecuta en comunidades donde hay una elevada concentración de familias de inmigrantes con niños de preescolar. Al mediodía se sirven comidas calientes preparadas en el establecimiento. Los centros de preescolar ofrecen a los niños un entorno que estimula su desarrollo y un útil enriquecimiento educativo sin disminuir la responsabilidad de los padres. Los niños y sus padres están expuestos a un ambiente común, dentro de una misma aula, que les brinda experiencias valiosas y contribuye a preparar el terreno para el sistema educativo formal.

Alrededor de 20 niños asisten a cada clase de preescolar, que cuenta con una plantilla compuesta por dos *madrichot* etíopes que han obtenido la certificación de cuidadoras de niños. Las *madrichot* son asistidas por un padre o, más frecuentemente, una madre en régimen de rotación diaria. Las madres adquieren experiencias prácticas de educación mediante el juego y ayudan a preparar la comida, aprendiendo así cómo cocinar platos sencillos, baratos y nutritivos para sus hijos.

El programa fue imitado a fines de los años noventa y en 2001 ya había cinco centros cooperativos de preescolar en el país, incluido uno en Beer Sheva. El programa se encarga asimismo de mantener una ludoteca para el préstamo de juguetes, a fin de que los niños y sus familias puedan reforzar las actividades de estimulación y sostén en el hogar. (Más adelante se describe un estudio de seguimiento relativo a ex alumnos de los centros de preescolar.)

En cooperación con las Clínicas Infantiles Well del Ministerio de Sanidad, el Programa Rincones de Juego y Estimulación para Padres y Niños ha sido puesto en marcha periódicamente, especialmente para los inmigrantes recién llegados a Beer Sheva y sus alrededores. El programa proporciona pequeños espacios en las clínicas para que los padres puedan jugar con sus hijos y hacer preguntas a las *madrichot* acerca del desarrollo infantil mientras esperan para ver a los doctores. Las *madrichot* también sirven de intérpretes y traductoras entre los padres y el personal y tranquilizan a las mujeres embarazadas y a las madres que están ansiosas porque sus hijos serán sometidos a controles médicos o vacunaciones. Durante las visitas médicas prestan ayuda asimismo a familias no etíopes.

Programas para los niños de la escuela primaria y sus padres

La comunidad etíope de Beer Sheva estaba muy preocupada porque algunos de sus niños vagaban por las calles o habían estado involucrados en robos de menor cuantía o actos de vandalismo. Éste fue el motivo que impulsó la creación de un programa denominado “Hermano Mayor”, que aspiraba a proponer modelos positivos a los jóvenes etíopes.

El Programa *B'Maaleh* (“En Subida”) para Niños de Escuela Primaria, una versión más reciente del anterior, fue puesto en marcha a mediados de los años noventa para satisfacer las necesidades de los niños de edades comprendidas entre seis y doce años, considerados vulnerables porque no van a escuela o lo hacen sólo esporádicamente, tienen escaso rendimiento en el trabajo escolar o manifiestan trastornos comportamentales. Jóvenes estudiantes universitarios etíopes, capacitados para el trabajo social o la educación, se ponen en contacto con los niños de manera individual o en pequeños grupos y en estrecha

colaboración con los padres y maestros. Brindan apoyo, consejos, lecciones suplementarias y actividades de refuerzo para grupos de niños de la misma edad. Hay estudiantes voluntarios de nivel secundario y universitario que prestan su ayuda para las tareas domésticas de la escuela. El programa funciona todo el año, incluso durante las vacaciones escolares. En 2001 el programa fue utilizado por cien niños en Beer Sheva, mientras en otras tres ciudades participaron 75 niños más.

El Programa B'Maaleh para Jóvenes, que funcionó un par de años hasta 2001, estaba dirigido a los adolescentes de trece a dieciséis años que habían asistido al programa B'Maaleh y todavía seguían necesitando ayuda y orientación. También fueron incluidos otros jóvenes al borde del fracaso escolar o de la caída en la delincuencia. El programa se basaba en los mismos principios que el programa B'Maaleh, pero ponía más énfasis en las actividades de grupo entre adolescentes de la misma edad. El propósito era que los jóvenes etíopes se integraran en las actividades de la mayor parte de la juventud israelí, como el Movimiento de Niños Exploradores (*Scout Movement*), el adiestramiento preparatorio del ejército (Gadna) y las iniciativas organizadas por la Sociedad para la Protección de la Naturaleza. En Beer Sheva participaron unos treinta jóvenes.

El Programa Integrado de Actividades de Apoyo después de la Escuela comenzó a fines de los años noventa. Una o dos veces por semana, setenta niños etíopes de la escuela primaria asisten después del horario escolar a actividades municipales de apoyo que ellos mismos pueden elegir: informática, fútbol, karate, ballet, gimnasia, etc. ALMAYA (con la ayuda de varios financiadores) suministra subsidios para los honorarios y materiales, mientras los padres pagan una suma simbólica como cuota de inscripción. El coordinador del proyecto se mantiene en estrecho contacto con cada uno de los niños y con cada grupo de padres, que son invitados a participar en talleres y grupos de debate mensuales. Las actividades de grupo, que son sumamente frecuentes entre los niños israelíes de clase media, eran una experiencia nueva y fascinante para estos jóvenes, así como para sus padres, que, sin embargo, al principio consideraban que el programa era una pérdida de tiempo. Ahora los padres vienen a menudo espontáneamente para inscribir a sus hijos en las distintas actividades.

En los Grupos Corales de ALMAYA, que interrumpieron su funcionamiento en 2001, había cuarenta niñas etíopes de cinco a trece años de edad que participaban en tres coros dos veces por semana bajo la dirección de una profesora de música profesional que era una inmigrante rusa. El centro de interés era la educación musical e incluía solfeo y notación musical.

El Programa Nacional para el Liderazgo de la Mujer Etíope

La capacitación y la utilización de las *madrivot* etíopes en Beer Sheva sirvieron de modelo práctico para la emancipación o empoderamiento (*empowerment*) de otras mujeres de la colectividad de inmigrantes etíopes y les proporcionaron los instrumentos para alcanzar el éxito dentro de la sociedad israelí. Ahora existen cursos nacionales de liderazgo, patrocinados por ALMAYA, el Comité de Distribución Solidaria, el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social y la Red de Mujeres Israelíes, encaminados a suministrar a las inmigrantes etíopes las herramientas y los marcos de referencia que les permitan desarrollar la capacidad de tomar la iniciativa y asumir roles directivos. Las mujeres han diseñado y ejecutado proyectos con los instrumentos y las habilidades adquiridas gracias a los cursos, y la formación se ha convertido en un escalón importante para el adelanto de estas mujeres que, por lo general, han recibido poca o ninguna escolarización formal.

El Centro Nacional de Capacitación, Recursos Educativos y Difusión

Desde 1997 hasta 2002 la plantilla profesional del Centro Nacional de Capacitación, Recursos Educativos y Difusión de ALMAYA ha supervisado y orientado a los coordinadores de proyectos locales, organizando mensualmente cursos y talleres de formación regionales para el personal de servicio y jornadas de estudio a escala nacional para los operadores de programas afiliados en todo el país. En 2001, cuando estaba en el apogeo de sus actividades, el centro suministraba servicios a 23 equipos de los Programas de Visitas Domiciliarias, a cinco centros cooperativos de preescolar y al Programa B'Maaleh en cinco localidades. Entre las demás iniciativas del centro figuraban: cursos de formación sobre la cultura etíope (gratuitos a cambio de servicios), el trabajo con los niños etíopes (y sus padres) del centro de preescolar de Beer Sheva, conferencias sobre temas de relieve para el personal docente de las escuelas asociadas al Programa B'Maaleh y talleres específicos, hechos a petición de una variada clientela, de la cual formaban parte desde los inspectores de jardines para la infancia hasta las encargadas del cuidado de niños en las guarderías.



ALMAYA, ALTER FOGEL

Madres escuchando a una madricha

El personal del centro ha brindado capacitación intensiva y continua a los inmigrantes etíopes, sobre todo a las mujeres. Se desarrollaron módulos formativos a corto plazo que incluían adiestramiento profesional durante el servicio. Estas iniciativas fueron utilizadas asimismo como método de entrevistar y seleccionar personal nuevo. Al mismo tiempo, los módulos formativos iniciales sentaron las bases para los cursos de capacitación del Programa de Visitas Domiciliarias, de validez reconocida a escala nacional, que desde el año 2000 se han organizado a través de la Escuela Central para Asistentes Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. De esta manera fueron capacitadas más de 45 coordinadoras de trabajo social y 85 madrichot.

Un área prioritaria de las actividades del centro era la elaboración y actualización de instrumentos educativos y la integración de cuestiones y temas culturales etíopes e israelíes. Se hicieron progresos notables en la producción de materiales educativos innovadores y atractivos para los educadores, los niños y sus padres, mediante la incorporación de elementos nuevos, como el uso del amarico y el tigrinya junto al hebreo. El plan de estudios para la primera infancia fue enriquecido con actividades dirigidas a fomentar el desarrollo de las capacidades lingüísticas y la comunicación. El centro suministró materiales formativos, guías y cartillas, juegos y una vasta gama de instrumentos didácticos para los programas en todo el país.

Las iniciativas de ALMAYA para la defensa de derechos y sus servicios a la comunidad

Un aspecto menos conocido de la labor de ALMAYA en Beer Sheva es la asistencia prestada a individuos y familias que acuden a la organización en busca de ayuda para llevar adelante sus negociaciones en el laberinto de la burocracia estatal. A continuación se indican algunos ejemplos:

- A fines de los años noventa fueron nombradas dos madrichot en el departamento local de bienestar social para actuar como mediadoras culturales y ofrecer orientación a familias con niños en riesgo.
- Asistentes sociales etíopes asesoran a los miembros de Beta Israel que tienen problemas con la burocracia estatal.
- Las oficinas de ALMAYA han funcionado como sede meridional de la Asociación Internacional para la Protección del Niño.
- Una madricha etíope con larga experiencia trabaja en régimen de jornada reducida con las madres etíopes que actualmente se encuentran o que anteriormente estuvieron alojadas en el Refugio para Mujeres Maltratadas de Beer Sheva.
- Durante varios años ALMAYA ha publicado un boletín mensual en amárico, hebreo y tigrinya.

Los miembros de la plantilla de ALMAYA, especialmente las jóvenes profesionales emergentes de origen etíope, también han desempeñado un papel significativo y activo en la defensa de derechos, sensibilización y movilización (*advocacy*) en sectores relativos a la educación y el bienestar de los niños etíopes y sus familias. Tanto en Beer Sheva como a escala nacional, los representantes de ALMAYA participan intensamente en varios comités y equipos especiales organizados con el patrocinio de la Coalición Nacional para el Avance Educativo del Niño Etíope, una iniciativa del Comité Israelí de Distribución Solidaria.

Obstáculos afrontados repetidamente por los programas

Aunque, en general, los programas de ALMAYA han tenido éxito, en las evaluaciones se ha podido constatar que constantemente surgen ciertas dificultades, sin distinción del tipo de intervención que se esté llevando a cabo o de la población que participe. Para resolver estos problemas a veces ha sido necesario modificar los programas ejecutados por ALMAYA. A continuación se presentan algunas de las áreas que con mayor frecuencia se han revelado problemáticas.

- *Reclutamiento y deserción:* Es tremendamente difícil reclutar a miembros de la colectividad para que participen en las actividades y, entre los inmigrantes que finalmente resulta posible reclutar, las tasas de abandono son muy elevadas.
- *Iniciativa:* Las madrichot etíopes y los participantes de los programas han demostrado una limitada capacidad de iniciativa en tareas tan sencillas como lo es recoger la llave para abrir una sala de reunión. El personal profesional se ha dado cuenta de que lo que a ellos puede parecerles obvio a menudo no les resulta en absoluto evidente a los inmigrantes.
- *Puntualidad:* Frecuentemente, los participantes llegan tarde o no se quedan hasta el final de las actividades.
- *Planificación:* A muchas profesionales y madrichot etíopes les resulta difícil hacer planes a largo plazo.
- *Autoridad:* Dentro de la colectividad de inmigrantes, los asesores etíopes tropiezan con problemas cuando intentan brindar capacitación a sus propios compatriotas, y la gente de la comunidad no siempre acepta a sus iguales como asesores competentes. Algunos operadores etíopes consideran un simple pedido, como por ejemplo la entrega a la administración de un parte de trabajo con el horario dedicado, como un insulto o una demostración de desconfianza.

- *Ritmo de progreso*: Ha cundido la frustración a todos los niveles (entre los altos cargos, las madrichot y los participantes) porque los cambios se obtienen a un ritmo demasiado lento en relación con la notable inversión de energía.
- *Interacción entre la madre y el niño*: Entre los inmigrantes etíopes no es habitual que las madres conversen con sus bebés y con los niños que están dando sus primeros pasos, o que empleen mucho tiempo en jugar con ellos. Por lo tanto, en los programas de preescolar se insiste particularmente en invitarlas a que lo hagan.

La IE en Israel

Cuando la Fundación Bernard van Leer comenzó a explorar cuáles serían sus potenciales colaboradores para la Iniciativa sobre Efectividad entre los distintos programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia, entendía el término “efectividad” en su acepción más amplia, es decir, que los programas asociados debían gozar de una cierta reputación, tanto a escala local como internacional, por su buen funcionamiento, pero era inevitable que la efectividad estuviese ligada también, de manera inconfundible, con el impacto y los resultados positivos, tal como los percibían sus protagonistas. Era indispensable que resultase evidente que los programas satisfacían las necesidades manifestadas expresamente por sus componentes.

Cuando ALMAYA aceptó participar en la IE en 1999, al equipo de la IE en Israel le pareció obvio que debía examinar las relaciones de ALMAYA con sus numerosos actores (niños, padres, personal de los programas y junta directiva), así como con la comunidad en general dentro de la cual operaba la asociación. Se creía que la mejor manera de hacerlo era entrevistar a los protagonistas y permitirles que definieran en sus propios términos el mundo con el que ALMAYA se enfrentaba en su quehacer. Por lo tanto, los miembros del equipo, en su papel de entrevistadores, tenían que pasar a un segundo plano, manteniendo una actitud de oyentes atentos y comprensivos.

No obstante, puesto que la herramienta principal para recoger datos eran las entrevistas individuales y de grupos focalizados, en las cuales participaba una gran variedad de protagonistas que proporcionaban observaciones relativas a muchos tipos de actividades, también había un componente analítico que se apoyaba en la experiencia técnica del equipo. Los resultados arrojados por las entrevistas planteaban cuestiones que el equipo debía evaluar y cotejar hasta que fuera posible confirmarlas o descartarlas definitivamente.

Por otra parte, un tema de reflexión importante para ALMAYA era la inminente conclusión, en 2001, de su duradera y significativa relación con la Fundación Bernard van Leer. La IE parecía representar una buena oportunidad de examinar posibles caminos que se podían seguir en el futuro, pero también una ocasión para realizar una síntesis de la considerable documentación que la organización había acumulado desde su creación por parte de la Fundación en 1985.

Por consiguiente, además de continuar con sus propias actividades de rutina en el sector de la evaluación continua, ALMAYA decidió conducir una “metaevaluación” de los controles regulares llevados a cabo desde sus comienzos. Esto significaba dos cosas: no sólo adquirirían una nueva perspectiva todos los datos reunidos por ALMAYA a través de los años, sino que también dichos datos, así como los análisis a los que éstos serían sucesivamente sometidos, estarían a disposición del equipo de la IE como material utilizable para esa parte de su investigación.

En total, se efectuaron seis estudios paralelos: por un lado, una metaevaluación y una evaluación continua, llevadas a cabo por ALMAYA pero puestas a disposición de la IE y, por otro, un análisis temático de la efectividad, un estudio de seguimiento, un estudio de las percepciones de las madrichot y un estudio del papel de los profesionales etíopes, llevados a cabo por el equipo de la IE.



CORTESÍA DE ALMAYA

Se discutió y aprendió mucho

La metaevaluación y la evaluación continua

Con el paso de los años los evaluadores habían cambiado, pero todos ellos habían dejado sus informes de evaluación de rutina. La metaevaluación (o metaanálisis de contenidos) consistía en la revisión de dichos informes. En lo fundamental, se trataba de un estudio de procesos, problemas y cambios durante los dieciséis años de funcionamiento de ALMAYA.

Paralelamente a la metaevaluación, se desarrollaba la evaluación periódica de ALMAYA. Teniendo presentes los objetivos de la IE, el trabajo se concentró en tratar de obtener una mejor comprensión de las opiniones, convicciones y aspiraciones de la colectividad etíope. La evaluación prestó una atención particular a los niños y sus padres, a las madrichot, al personal no etíope de supervisoras con cargos directivos dentro de ALMAYA y a las profesionales locales no etíopes que se desempeñaban como coordinadoras de proyectos.

A menudo, la principal herramienta empleada para la evaluación era sencillamente la presencia de los evaluadores en las reuniones de comités directivos locales y nacionales, en las sesiones de planificación, en las actividades de las visitas domiciliarias y de los centros de preescolar con la cooperación de padres, en los encuentros de las madrichot con sus compañeras profesionales, etc. Después de asistir a varios eventos, los evaluadores se reunían con los investigadores para identificar los posibles modelos aplicables o las tendencias registradas. Sucesivamente se planteaban a la plantilla de ALMAYA preguntas al respecto para verificar la validez de las observaciones.

Resultados principales. Debido a la reciente expansión del Programa de Visitas Domiciliarias, que desde 1999 hasta 2001 había llegado a cubrir más de veinte ciudades, buena parte de las madrichot y coordinadoras profesionales locales habían sido contratadas poco tiempo antes y en la mayoría de las localidades el programa era una novedad. A pesar de estas barreras, éste estaba dando una respuesta eficaz a las necesidades de la comunidad de inmigrantes etíopes.

Era necesario prestar mayor atención a las coordinadoras del programa. Estas personas, en su mayor parte asistentes sociales, son de importancia decisiva para el mismo en el sentido de que actúan como intermediarias entre las madrichot, las familias, los servicios de bienestar social, el personal directivo y la administración del programa. Las coordinadoras generalmente no tienen suficiente tiempo para cumplir adecuadamente con sus obligaciones; la definición de su rol no es suficientemente clara y no se les brinda orientación apropiada.

El problema reside, en parte, en la elevada rotación de las madrichot. Cada vez que se va una madricha, las coordinadoras tienen que volver a empezar otra vez, desde la contratación y capacitación de su reemplazante. El frecuente movimiento de personal se debe a las

numerosas solicitudes de empleo y a los salarios bajos. A pesar de dicho movimiento, la mayoría de las madrichot y las coordinadoras trabajan con mucha dedicación y notable capacidad.

Entre los principales efectos del programa que fue posible identificar en las familias de inmigrantes figuran: un creciente compromiso personal de los padres en la educación de sus hijos; la adopción de usos y costumbres comunes en la vida cotidiana de la población israelí; una mayor asertividad en el trato con las instituciones y organizaciones que suministran apoyo y servicios a las familias; la intensificación de relaciones con las demás personas, especialmente con otros inmigrantes, aunque no sean parientes; una participación más activa en la vida comunitaria; y una mayor toma de conciencia de la necesidad de salvaguardar el patrimonio cultural etíope.

El análisis temático de la efectividad

El equipo de la IE trató de construir un cuadro que le permitiese comprender la efectividad de ALMAYA mediante un muestreo de opiniones de toda la extensa variedad de sus actores, a fin de obtener la mayor cantidad posible de puntos de vista respecto a la asociación. Se realizaron entrevistas grupales por temas (grupos focalizados) con la participación de madrichot y madres etíopes. Además, el equipo de la IE y una consultora realizaron 43 entrevistas individuales y grupales a miembros de la junta directiva de ALMAYA, a las madrichot, a las funcionarias de la asociación, al personal retirado, a los financiadores dentro y fuera de Israel, a los representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y a los padres. Sin embargo, el equipo se quedó con la impresión de que el muestreo de la comunidad etíope podría haber sido más amplio.

Aunque el foco de la atención era la noción general de efectividad, las entrevistas también se ocuparon en detalle de las operaciones de los programas, de su planificación, de la supervisión y capacitación de las “díadas”, de las relaciones con los padres, de los adelantos logrados por los programas con los beneficiarios de ALMAYA, de los contactos con otras organizaciones, de la capacidad de aprendizaje de la organización como tal y del rol de la junta directiva. Las entrevistas eran relativamente abiertas, sin límites fijados de antemano.

Para evitar cualquier tipo de prejuicios y proteger el anonimato de los entrevistados, dos evaluadores independientes efectuaron el análisis temático de los datos. Los resultados fueron entregados al equipo coordinador de la IE.

Durante la segunda fase se preguntó a varios públicos si (y en qué medida) los temas correspondían a sus opiniones respecto a la “efectividad” de ALMAYA. Al principio se organizaron dos jornadas de devolución de datos con el personal profesional, las madrichot y la junta directiva.

Resultados principales. De las entrevistas se desprendió la centralidad de dos temas: la labor transcultural de ALMAYA y los esfuerzos realizados para que la comunidad alcanzase una mayor autonomía. Algunos de los entrevistados que hablaron del primero de ellos (la labor transcultural) hicieron hincapié en las relaciones duraderas entre las madrichot etíopes y las familias.

La consigna de ALMAYA es “La comunidad para la comunidad”. Una persona que está dentro del asunto [una madricha etíope] conoce ambas culturas, los problemas de cada una de ellas y las experiencias de la transición y de la “absorción”. Un externo no lo puede comprender. El personal pertenece a las dos culturas.

[Las madrichot etíopes] son aceptadas por la comunidad. [Hay] una sensación de pertenencia. [...] Cuando entró una mujer no etíope, las cosas simplemente no funcionaron.

[ALMAYA fue] una de las primeras organizaciones que hicieron que la gente de la comunidad trabajase para la comunidad.

Los madrichim activos en el terreno son exclusivamente personas que provienen de la comunidad. . . . Ellos [funcionan como] un puente entre los que absorben [la sociedad anfitriona] y los que son absorbidos [los inmigrantes].

A lo largo de todo el camino, ALMAYA trabajó con las madrichot de la comunidad. [...] Al principio, la mayoría de las organizaciones no aceptaba los principios de ALMAYA; decían que las madrichot no eran bastante israelíes. [...] Hoy en día, [las organizaciones] están cambiando de enfoque y [...] están adaptando nuestro estilo de trabajo y lo utilizan en sus propios programas. ALMAYA tiene éxito porque es una buena organización y gracias a sus principios.

Por otro lado, los entrevistados también hicieron notar significativos desfases socioculturales entre los miembros de la plantilla de ALMAYA que afectaron a los programas de la organización.

Al principio, [los operadores no etíopes de ALMAYA] no conocíamos la cultura etíope. [...] Fuimos aprendiendo poco a poco, haciendo una cosa a la vez. Dejamos que las madrichot hicieran lo que sabían y lo que hacían bien y las observábamos. Aprendí a mirar y a preguntar.

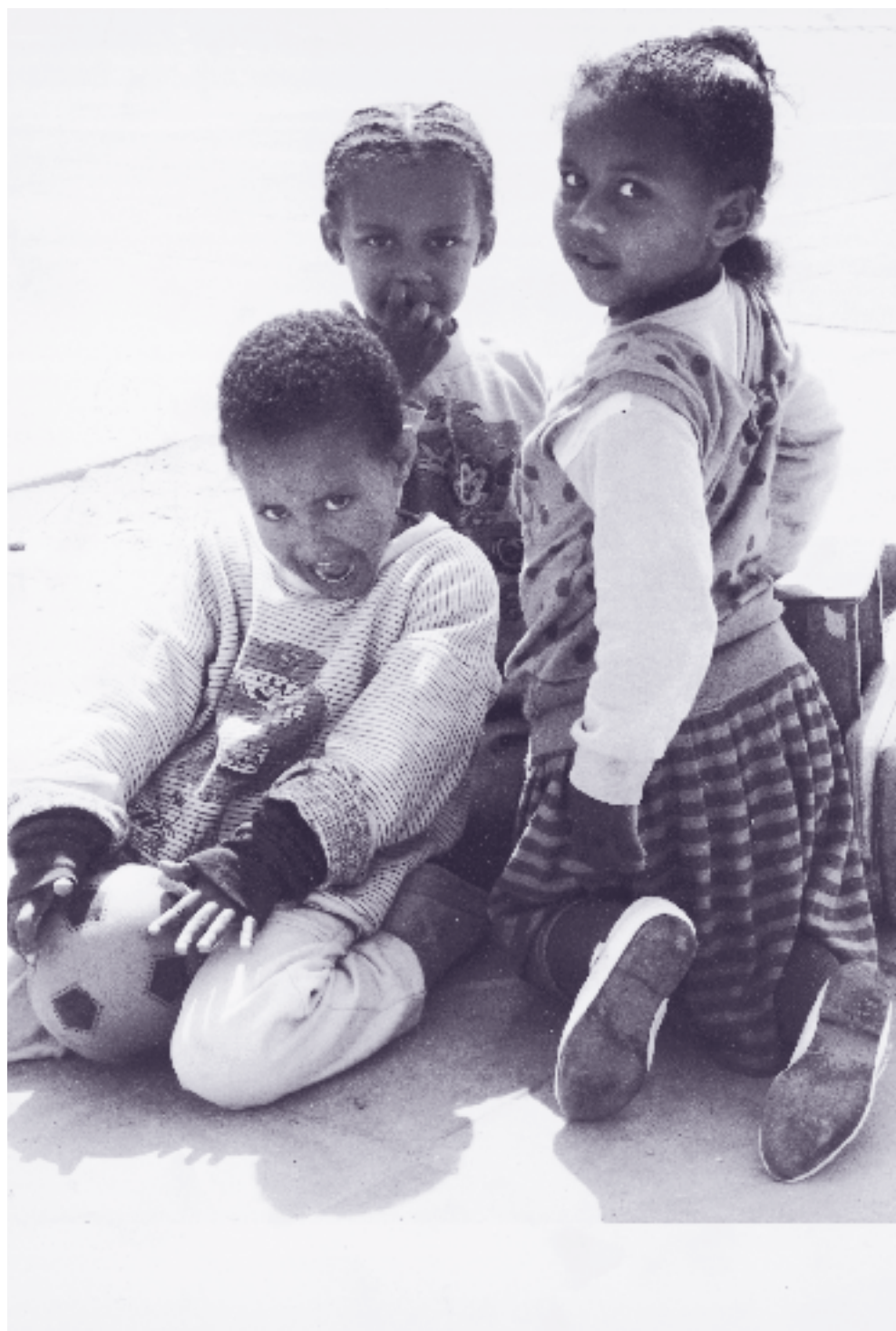
En Etiopía se aprende imitando. Aquí las madres les enseñan a sus hijos dándoles un montón de estimulación.

Para ellas [las madrichot etíopes] es difícil planificar y para nosotras [los miembros del personal profesional no etíope] es difícil enseñarles a planificar.

El antiguo personal profesional [local israelí] de ALMAYA no está en sintonía ni con la junta ni con la comunidad. La planificación del programa es demasiado restringida. El personal profesional considera que la primera infancia tiene una importancia primordial, pero los [etíopes] más viejos no ven las cosas de la misma manera. Ellos ven otras necesidades que son más urgentes, [...] los ancianos, los hombres, los jóvenes, el desempleo: todas éstas son necesidades urgentes.

Estas grandes diferencias de concepción son muy dañinas para la comunicación entre los miembros de ALMAYA que vienen de Etiopía y los que no vienen de allí. Cuando la comunicación no funciona bien, todo deja de funcionar bien, ya se trate de la toma de decisiones o de cualquier otro aspecto. La comunicación es el punto clave.

Algunos entrevistados hablaron en tono positivo del papel de ALMAYA en la conquista de autonomía, que era el segundo de los temas centrales.



CORTESÍA DE ALMAYA

Niños de Beta Israel jugando

ALMAYA fue una importante puerta de entrada para las mujeres jóvenes; fue la primera organización en la que trabajaron. [...] Se dedicó a ayudarlas a progresar. [...] Fue una de las primeras organizaciones que eligieron personas de la comunidad para trabajar dentro de la comunidad.

ALMAYA se ha convertido en una suerte de trampolín. Es un lugar absolutamente excepcional que les da a los jóvenes la oportunidad de demostrar sus capacidades y, a partir de allí, competir para conseguir un empleo fuera de la comunidad.

[...] en muchas instituciones y oficinas, el 90% de los que trabajan en el proceso de absorción de inmigrantes etíopes son personas que recibieron su formación en ALMAYA.

Algunos protagonistas notaron una cierta contradicción entre el valor que ALMAYA atribuía a la “profesionalidad” desde el punto de vista de los diplomas oficiales y el valor atribuido al fortalecimiento de capacidades y responsabilidades de las madrichot. Las madrichot a menudo se sentían frenadas por su falta de instrucción; algunas percibían la existencia de una “barrera invisible” dentro de ALMAYA. Los entrevistados mencionaron también el empeño de ALMAYA en favor del desarrollo del liderazgo femenino, acusando al mismo tiempo otras políticas de ser una prueba evidente del paternalismo profundamente arraigado en los líderes más altos de la organización.

Necesitamos un director que provenga de la comunidad; es un problema el hecho de que los encargados de la administración sean faranjee [israelíes blancos]. De esa manera se transmite el mensaje de que nosotros no somos capaces. Existe una “barrera invisible”.

Había mucha tensión entre dos deseos que por momentos entran en conflicto. Por un lado, el deseo de incrementar la autonomía de los miembros de la comunidad y de desarrollar la capacidad de dichos miembros para que ocupen el lugar que les corresponde en el personal y la administración. Por otro lado, el deseo de mantener el nivel profesional. [...] También hay tiranteces y desequilibrios.

La cuestión de que un etíope entre a formar parte del personal profesional directivo es un asunto espinoso, porque resulta difícil que uno no pase por racista. Hay pocos etíopes que puedan de veras ocupar un puesto de ese tipo. Las madrichot están haciendo un trabajo excelente y son capaces de administrar bien un programa [trabajando en la administración de nivel bajo o medio].

ALMAYA concede mucha importancia a la preservación de la cultura de la comunidad de inmigrantes. Éste ha sido uno de los elementos principales de su labor. Al mismo tiempo, la asociación admite la necesidad de que se produzcan cambios en la comunidad. Por lo tanto, es inevitable que la admisión de esta necesidad esté acompañada de un constante examen crítico de los efectos de dichos cambios en la comunidad y su cultura.

La mayor parte de las organizaciones trata a los inmigrantes como si fueran gente que debe olvidarse de todo lo que sabe [porque no es necesario para su vida en Israel] y aprender todo de nuevo. ALMAYA considera que los inmigrantes son personas completas. Hay que fortalecer las raíces, [...] y, al mismo tiempo, ellos [los inmigrantes] tienen que

acostumbrarse a los lugares nuevos. Por ejemplo, [deben] ir a ver al médico puntualmente cuando tienen una cita. Pero en Etiopía la hora se establece con el sol y el respeto a los adultos es más importante que la puntualidad. En Israel no se respeta a los adultos; se respeta a los niños.

El estudio de seguimiento de los ex participantes del Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres

El estudio de seguimiento de quienes habían participado en el Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres de ALMAYA fue promovido por la Fundación Bernard van Leer y ejecutado en los años 2000-2001.⁷ Fue concebido con el propósito de verificar, diez años después, si el programa había surtido efectos duraderos en los participantes y en sus padres.

Cuatro equipos efectuaron entrevistas individuales a jóvenes etíopes de dos vecindarios de Beer Sheva que habían asistido a las clases cooperativas de preescolar entre 1988 y 1990, a un grupo de control compuesto por niños etíopes de la misma edad y de los mismos vecindarios pero que, en cambio, no habían participado en el programa, a los padres y maestros de los niños de ambos grupos y a un grupo de niños no etíopes de la ciudad de Arad, que tenían la misma edad que los demás.

Los ex alumnos del preescolar cooperativo entrevistados eran 37 niños etíopes. A todos los niños se les hicieron preguntas sobre su vida cotidiana y familiar y, mediante el uso de imágenes, se exploró su mundo interior y su relación con el entorno. Las preguntas eran abiertas, para permitir que los niños revelasen sus propias percepciones de manera personal. No obstante, la experiencia había demostrado que muchos entrevistados de origen etíope, independientemente de la edad, eran taciturnos y tendían a ser muy reservados, incluso en una conversación relajada con extraños. Por consiguiente, si se pensaba que las respuestas de los niños eran demasiado breves, los entrevistadores les formulaban ulteriores preguntas para estimularlos a brindar espontáneamente más informaciones.

Solamente fue posible entrevistar a la mitad de los padres del muestreo, y este número reducido tuvo la consecuencia de que no se pudo elaborar una descripción segura de las diferencias entre los padres del grupo de prueba y los padres del grupo de control. La mayor parte de las informaciones se obtuvo únicamente de las madres. Como en el caso de los niños, también se utilizaron preguntas de profundización.

Además, fueron entrevistados 46 docentes de 67 niños, desde el sexto hasta el undécimo grado de 17 escuelas primarias y secundarias, *yeshivas* (colegios de estudios hebraicos) e internados. Las preguntas se proponían obtener informaciones sobre el rendimiento de los niños en la escuela, así como sobre su conducta fuera de la escuela, tomando en consideración eventuales situaciones de conflicto social y violencia, tanto si los niños eran los responsables como si eran las víctimas de tales actos. Se plantearon igualmente preguntas acerca de los niños etíopes en general. Las preguntas eran abiertas, y los maestros tenían libertad de responder contando cualquier cosa que se les ocurriera acerca de los niños.

Resultados principales. El análisis de los datos recogidos mediante el estudio de seguimiento reveló que los ex alumnos del preescolar cooperativo (el grupo de prueba) eran diferentes de los demás niños etíopes de su edad en varios aspectos clave. Los niños del grupo de prueba demostraron la neta tendencia a manifestar una mayor conciencia de sí mismos,

7 Véanse Levin-Rozalis y Shafran (2003). Véase también la sección dedicada a los estudios de seguimiento "Siguiendo huellas" en la bibliografía al final del volumen.

una conducta independiente y firmeza de decisión, superando con creces a los del grupo de control. Parecían poseer una capacidad más desarrollada de expresar sus sentimientos y necesidades y de aplicar sus aptitudes.

Estos hallazgos fueron confirmados por las entrevistas con los padres y maestros. Los maestros tenían la impresión de que estos niños eran más dominantes, más capaces de identificar y comunicar sus necesidades y más activos como líderes entre sus compañeros de clase. Además, los niños parecían menos dispuestos a negar su patrimonio cultural etíope o a avergonzarse de él. Otras áreas importantes en las cuales el grupo de prueba se reveló distinto del grupo de control eran: la organización de actividades e ideas; la iniciativa; la percepción de la importancia de la escuela, el hogar y la familia; y la tendencia a entablar relaciones sociales positivas.

El estudio también descubrió que los padres de estos niños participaban más en las actividades escolares y que se consideraban mucho más responsables del futuro de sus hijos que los padres del grupo de control.

El estudio de las percepciones de las madrichot

Un aspecto importante de la efectividad de ALMAYA que asomaba una y otra vez en las entrevistas era la capacitación y el desarrollo del cuadro de madrichot etíopes y la confianza depositada en ellas por la organización en sus intervenciones. Por eso se efectuó un estudio especial sobre las madrichot. Aunque el principal centro de interés consistía en los logros de los niños que podían relacionarse más directamente con la labor de las madrichot, el estudio examinaba también los cambios que se habían producido en las mujeres mismas.



ALMAYA, ALTER FOGEL

Construyendo con cubos

De una muestra de aproximadamente cien madrichot que habían trabajado o estaban trabajando en ese momento en los programas de ALMAYA, 27 fueron seleccionadas para las entrevistas del estudio. Como en los demás casos, las entrevistas eran semiestructuradas. Una vez formuladas las preguntas que habían sido preparadas de antemano, las entrevistas se volvían más abiertas, libres y fluctuantes. Más tarde, los resultados de las entrevistas fueron analizados por temas.

Resultados principales. Las entrevistas pusieron de relieve dos cuestiones principales: el cambio que se había producido en la estructura y las funciones de la familia etíope en Israel y los cambios en las prácticas relacionadas con la crianza de los niños. El análisis proporcionó un panorama de las grandes dificultades que las madrichot y los inmigrantes en general han debido afrontar en Israel. En cuanto se refiere a la familia, el cambio clave ha sido la desintegración de la familia extensa. El apoyo de la familia extensa, que en Etiopía formaba parte de la tradición, se ha perdido en Israel por varias razones de peso, entre las cuales figuran en primer lugar la interrupción del contacto provocada por las condiciones de la partida de Etiopía. En sus nuevos hogares en Israel, muchas madres etíopes deben arreglárselas solas en sus luchas cotidianas.

Con este cambio están vinculados los cambios en las prácticas de crianza de los niños.

En Etiopía todos los parientes contribuían a asegurar el bienestar de los niños. En Israel los padres deben trabajar duramente en sus ocupaciones, que los mantienen alejados del hogar, y al mismo tiempo son los únicos que se ocupan de sus hijos. En Israel, por otra parte, los servicios de cuidado infantil son mucho más costosos. En Israel los padres deben planificar por adelantado la educación de sus hijos y organizar la participación de los mismos en las actividades de la guardería, el preescolar y la escuela.

Otra de las cuestiones fundamentales reveladas por las entrevistas era la dificultad de mantener las tradiciones etíopes, dado que los niños etíopes (ahora israelíes) desean “ser como todos los demás”. Las *madrichot* mencionan frecuentemente los beneficios del Programa de Visitas Domiciliarias y de la capacitación que han recibido mediante el Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres para desarrollar sus actividades con los niños. A menudo indican que, en su calidad de *madrichot*, pueden contribuir con la comunidad con aportaciones más significativas. Ahora transmiten activamente conocimientos y habilidades a los niños y a sus familias. Las *madrichot* generalmente se declaran decepcionadas por haber sido incapaces de estrechar lazos de amistad profunda con mujeres no etíopes.

El papel de los profesionales etíopes

Todavía se debe completar el estudio del grupo de asistentes sociales y educadores profesionales de origen etíope en Israel, cuyo número sigue en aumento. Como las *madrichot*, estas personas tienden un puente entre su profesión, la comunidad de inmigrantes etíopes y la sociedad anfitriona israelí. Este rol es muy importante en el contexto del desarrollo de la primera infancia. La investigación comprende más de una docena de entrevistas abiertas que comienzan siempre con la misma invitación: “Cuénteme en qué consiste su trabajo”. Se prevé que el estudio se referirá a los inmigrantes, a sus oportunidades de desarrollo y adelanto profesional, a la comunicación transcultural, al arte de la mediación y a la metodología propia del oficio. Cuando se haya puesto fin a las entrevistas, se procederá a su análisis temático.

Algunas conclusiones

Durante casi cuatro años, desde la primavera de 1999 hasta el otoño de 2002, el equipo de la IE en Israel ha intentado medir la efectividad de los programas de *ALMAYA* aplicando un enfoque que se basaba principalmente en entrevistas. De la naturaleza misma de dicho enfoque se desprendía que la “efectividad” podría ser descrita de modo muy distinto por los diferentes protagonistas (en efecto, había una alta probabilidad de que eso sucediera). El equipo de la IE, por lo tanto, no pretendía observar la efectividad como un fenómeno estático. Podía tratarse de un factor multifacético, relativo y dinámico, pero frágil y escurridizo. Podía prestarse a controversias. Podía, incluso, presentar contradicciones.

Los programas para el desarrollo infantil

Las opiniones expresadas por los entrevistados respecto a los programas de *ALMAYA* para el desarrollo de la primera infancia dan un buen ejemplo de las controversias y contradicciones que fue posible identificar. Las entrevistas demostraron claramente que estos programas distaban mucho de ser una necesidad manifestada explícitamente por la comunidad etíope. El panorama complejo de las prioridades de la colectividad, tal como se revela en las entrevistas efectuadas, más bien gira en torno a los niños de edad escolar, los adolescentes, los

estudiantes universitarios y los ancianos. Por consiguiente, la atención prestada por ALMAYA al desarrollo de la primera infancia parece haber sido impuesta por la organización y no por la comunidad.

No obstante, y pese a las opiniones contrarias, no se le puede echar la culpa a ALMAYA. Una de las razones es que la misión de ALMAYA, desde su fundación, está íntimamente ligada a los programas para el desarrollo de la primera infancia. La segunda razón es la propia situación de los inmigrantes. Los niños, las familias y las comunidades de inmigrantes se ven expuestos a la presión de dos culturas distintas. Los niños más pequeños comprenderán mejor ambas culturas, tanto si sus padres deseen o no adaptarse y cambiar. Los programas para el desarrollo infantil pueden dar una respuesta eficaz a la dinámica de esta transición generacional, abordando los problemas emparentados con ella que se plantean ya entre los niños, que desde sus primeras experiencias en la escuela tienen más probabilidades de entrar regularmente en contacto con los miembros de la población mayoritaria y de desear estrechar lazos de amistad o de otro tipo en su nueva patria. Por eso es prometedor el hecho indiscutible de que los niños que participaron en los programas de ALMAYA para el desarrollo de la primera infancia, así como sus padres, demuestran una mayor capacidad de hacer frente a los cambios al cabo de diez años. También es prometedora la circunstancia de que los niños no rechazan su patrimonio cultural etíope. Y parece, por lo tanto, justificado implementar dichos programas, tal como lo ha hecho ALMAYA.

En todo caso, puesto que el equipo de la IE no ha conseguido entrevistar a los niños pequeños individual y directamente, sino que ha tomado como fuente las entrevistas a los ex alumnos de preescolar diez años después, también puede ser que una indagación de los puntos de vista de los niños etíopes más pequeños y de sus padres habría dado resultados ligeramente diferentes en este sentido: su actitud podría haber sido más positiva y favorable respecto a los programas para el desarrollo de la primera infancia.

Las madrichot y la “díada”

Al principio, el empeño revolucionario de ALMAYA en fiarse de las madrichot provenientes de la colectividad de inmigrantes se enfrentó al escepticismo de sus potenciales colaboradores, incluido el gobierno, pero con el tiempo se ha convertido en un modelo ampliamente reconocido para la capacitación y el suministro de servicios en todo el país. Actualmente, los proyectos que se ocupan de los inmigrantes recién llegados a Israel se sirven, en su mayoría, de la labor de agentes de promoción de cambios con base en la comunidad, como si se tratase de un método absolutamente natural. Las madrichot de ALMAYA (y otras personas como ellas) han demostrado su utilidad para salvar las distancias entre la sociedad anfitriona y la comunidad inmigrante.

De la misma manera, la innovadora combinación, introducida por ALMAYA, de una profesional no etíope y una madricha etíope, que constituyen una “díada”, ha sido un elemento clave para la efectividad de la organización, ante todo porque ha incrementado la sensibilidad de los profesionales respecto a las necesidades de los inmigrantes.

ALMAYA ha contribuido a que se alcanzara este resultado. Durante la capacitación, que se brinda a profesionales y madrichot conjuntamente, se destaca la importancia tanto del conocimiento práctico de la comunidad (de la madricha) como de la experiencia técnica (de la profesional no etíope). Esto tiende asimismo a mitigar en parte cualquier tensión que pueda nacer naturalmente entre las madrichot y las profesionales.

Los efectos a largo plazo de la capacitación de paraprofesionales en materia de desarrollo

infantil mediante iniciativas tales como el Programa de Visitas Domiciliarias merecen mayor atención. Hasta la fecha no hay una bibliografía sobre el tema a la cual se pueda acceder fácilmente. También habría que documentar de manera más completa la difusión de los métodos y programas de ALMAYA entre las instituciones nacionales de Israel como ejemplo exitoso de aprendizaje institucional.

Empoderamiento

El término “empoderamiento” (empowerment) se repite a cada paso en los primeros documentos descriptivos de ALMAYA, así como frases tales como “proporcionar a las mujeres los instrumentos para progresar, avanzar, etc.”. Todos los hallazgos de la IE respecto a la efectividad de ALMAYA están relacionados con dicho concepto, que es un principio sólidamente interiorizado entre los actores de esa organización. En efecto, la noción de “empoderamiento” era el tema mencionado más a menudo (y espontáneamente) en el transcurso de las entrevistas a los protagonistas.

El número de mujeres etíopes que han sido capacitadas por la organización y que actualmente trabajan en el sector de los servicios sociales en todo el país es una prueba palpable de la efectividad de los esfuerzos efectuados por ALMAYA para fomentar su autonomía y emancipación. De la misma manera, el desarrollo del liderazgo femenino es una constante de los programas de ALMAYA.

Sin embargo, durante las entrevistas el tema del empoderamiento provocó observaciones completamente opuestas y frecuentemente irónicas.

Por ejemplo, algunos entrevistados dijeron que ALMAYA era generalmente considerada una organización de mujeres y que había poco espacio para los profesionales etíopes de sexo masculino. De ser verdad, esto podría disminuir el papel de los hombres que, en la cultura etíope, son responsables de la educación de sus hijos. En efecto, algunas mujeres etíopes sostenían que la incapacidad de la organización de hacer frente al problema de manera válida, a pesar de las tentativas concretas ensayadas, reflejaba un fracaso significativo. De hecho, los padres (y, en general, los hombres) etíopes no están suficientemente representados en los programas de ALMAYA (o en el equipo de la IE en Israel).

Sea cual fuere la exactitud de tales objeciones, sería provechoso reconocer que las percepciones revelan la existencia de un vacío y que dicho vacío constituye un obstáculo. Convendría colmarlo. Por ejemplo, como primer paso, se podría crear un espacio dentro del programa para la participación de los padres que no les exija someterse a una capacitación profesional o poseer habilidades especiales.

Por otra parte, algunas madrichot de ALMAYA definieron como “paternalista” la cultura de la organización en años pasados, y otros protagonistas afirmaron que existe una “barrera invisible” dentro de la asociación que no permite que las mujeres etíopes lleguen a elevarse por encima de un cierto nivel.



[...] Hay conflictos entre la dirección y la junta. La junta tiene la impresión de que a las trabajadoras provenientes de la comunidad no se les dan los ascensos que se merecen. Parece que estas mujeres no son suficientemente apreciadas; nadie cree en sus capacidades, a pesar de que todos declaran “creemos en ellas y hemos contribuido a su desarrollo”. [...] No hay espacio para tales comportamientos en un lugar como éste. Elaboramos un modelo que queremos que los demás adopten. [...] Debemos dejar que cada cual intente hacer lo que pueda (en el peor de los casos le saldrá mal) y aspirar a que las trabajadoras progresen, continuando así su desarrollo. Según los principios mismos de la asociación, es la gente de la comunidad quien debería dirigirla. [...] A mi juicio, la mejor manera de aprender es la experiencia: probando se aprende. Esto me pone furiosa.

Una madricha

La organización entra en crisis

Aunque para el equipo israelí de la IE la colaboración con ALMAYA fue una experiencia enriquecedora, hubo una consecuencia inesperada. El equipo fue testigo de una profunda crisis de la organización y la vida de ALMAYA cambió desde 2001.

La participación de ALMAYA en la IE no fue el factor desencadenante de la crisis. El contenido y el tono de muchas entrevistas a los protagonistas daban a entender que ya se estaba vislumbrando una crisis organizativa y que, probablemente, sería necesaria una reestructuración significativa. No obstante, parece ser que los aspectos evaluativos de la labor del equipo de la IE, así como la modalidad abierta de las entrevistas y de la devolución de datos a los protagonistas del programa, contribuyeron indirectamente a la evolución de la crisis, aumentando las tensiones que ya existían dentro de ALMAYA entre el personal paraprofesional (las madrichot) y la junta, predominantemente etíopes, por un lado, y el personal profesional y la directora ejecutiva, predominantemente faranjee (israelíes blancos), por otro.

Si bien el equipo de la IE había organizado numerosas jornadas de devolución de datos, dedicadas al tema de la efectividad de ALMAYA, durante las visitas a las localidades en compañía de los altos funcionarios de ALMAYA, de las madrichot y de la junta directiva, sus miembros creyeron que no les competía asumir un rol activo en la resolución de la crisis. Sin embargo, era una situación muy estresante para los miembros del equipo. A esto se añadía el hecho de que la directora ejecutiva de ALMAYA, que se encontraba en el centro de las tensiones, también era al principio miembro del equipo israelí de la IE.

Fue entonces cuando en ALMAYA tuvo lugar una profunda reestructuración, y se produjo una ruptura que condujo a la creación de una nueva organización no gubernamental con actividades afines. Una de las consecuencias fue que el equipo de la IE se quedó sin representantes del personal de ALMAYA. Dado que ya se había completado buena parte del trabajo en el terreno, el equipo decidió que no era conveniente incorporar un nuevo miembro en una fase tan avanzada de la tarea. El equipo pensaba asimismo que los resultados obtenidos respecto a la efectividad de los programas de ALMAYA eran suficientemente profundos, completos e importantes para proceder a la redacción del informe. No se podían defraudar las expectativas que ya se habían despertado en los distintos protagonistas de los programas de ALMAYA.

Con el tiempo, tal vez sea posible y provechoso volver a analizar la crisis organizativa de ALMAYA. Un examen atento de los acontecimientos arrojaría nueva luz sobre el mejor modo de anticipar y facilitar los procesos naturales de cambio de cualquier organización.

Por el momento, cabe esperar que la reciente crisis en la estructura directiva de *ALMAYA* sea solamente el síntoma colateral, aunque doloroso, de un sano crecimiento.



6. La enseñanza preescolar laica en las madrasas de Mombasa¹

Al darse cuenta de que sus descendientes corrían el riesgo de quedar atrapados en el círculo vicioso de una educación deficiente, que conduce a empleos mal remunerados, y al comprender que la raíz del problema era una preparación inadecuada para la escuela primaria, una comunidad musulmana de Mombasa, Kenia, comenzó a crear un sistema paralelo de centros de preescolar dentro de las instituciones religiosas islámicas locales: las madrasas o escuelas coránicas. Los planes de estudios están sólidamente basados en prácticas y principios generalmente aceptados para el desarrollo activo de la primera infancia. El sistema, de coste relativamente bajo, ha alcanzado gran popularidad y se ha extendido a Tanzania y Uganda.

Kenia ha hecho grandes progresos en cuanto a la creación de una plataforma política destinada a satisfacer las necesidades básicas de los niños. Se han elaborado detallados anteproyectos de acciones integradas a escala nacional. No obstante, los anteproyectos todavía deben traducirse en medidas prácticas dirigidas a producir mejoras concretas en el bienestar de los niños. Mientras tanto, en el país llegan al 70% los decesos de niños menores de cinco años de edad debidos a la malaria, la diarrea, las infecciones respiratorias, el sarampión, la desnutrición y otras enfermedades y trastornos prevenibles.² Más de una tercera parte de los niños de edad preescolar está gravemente afectada por la malnutrición. El 40% de los niños de cuatro a cinco años de edad está contagiado de lombrices intestinales. La morbilidad relacionada con múltiples infecciones parasitarias intestinales alcanza proporciones considerables. Todo esto está estrechamente vinculado con la escasez de agua potable segura y las inadecuadas normas de higiene y salud ambiental en las escuelas. Al mismo tiempo, como en una trampa nefasta, las condiciones nutricionales deficientes y la morbilidad afectan negativamente el rendimiento escolar.

A consecuencia del espíritu keniano del *harambee* (la colecta de recursos para el bien común) y de la política del gobierno de liberalizar los servicios de instrucción y bienestar social, muchos programas han sido puestos en marcha por organizaciones no gubernamentales e individuos a fin de que sirvan de complemento a los esfuerzos llevados a cabo por el gobierno para garantizar servicios de cuidado de buena calidad para la primera infancia, incluida la educación.

Uno de estos programas es el del Centro de Recursos Madrasa (*Madrasa Resource Centre: MRC*), que tuvo origen en la iniciativa lanzada en 1986 de crear centros para la educación de la primera infancia, con base comunitaria, en las comunidades musulmanas de Mombasa.

La historia del MRC: su cronograma³

En las comunidades musulmanas de la región costera de Kenia, el acceso de los niños a las escuelas locales era limitado y los pocos que se matriculaban en el sistema educativo

1 En lo esencial, este resumen se basa en Mwaura (2003).

2 Véase Kwamboka (2003).

3 El Centro de Recursos Madrasa (Oficina del África Oriental, P.O. Box 42409, Mombasa, Kenia) es una organización sin ánimo de lucro oficialmente reconocida a escala nacional.

regular por lo general no tenían buen rendimiento. El ambiente comunitario agravaba la situación, ya que se caracterizaba por un bajo nivel de instrucción de los padres y demás adultos, elevadas tasas de divorcio y la presencia de familias numerosas, relaciones polígamas y hogares monoparentales.

Las comunidades, que constituían un sector relativamente pobre y desvalido de la población, contaban con escasos recursos para hacer frente a estos problemas. Así fue como, a mediados de los años ochenta, los líderes musulmanes de la región solicitaron ayuda para averiguar las razones de las deficiencias que se registraban en la educación de los jóvenes. La Fundación Aga Khan (Aga Khan Foundation: AKF) respondió con el envío de fondos que fueron utilizados para emprender varios estudios.⁴ Éstos revelaron que el origen del rendimiento escolar insuficiente se remontaba directamente a la educación recibida en los primeros años de vida. Las desventajas de una preparación inadecuada para la escuela primaria representaba un obstáculo para el acceso de los niños al sistema educativo formal y, cuando conseguían entrar en dicho sistema, les impedía estudiar de manera apropiada y aprender con eficacia.



Se propone una solución

Mientras que la educación que se ha extendido en otras regiones de Kenia bajo los auspicios de las instituciones cristianas ha asumido una forma laica, la educación musulmana está enteramente centrada en el Islam, entendido como religión y como sistema social y cultural. [...] Se ha reconocido con toda claridad la necesidad de una enseñanza laica, así como el peligro de que la desatención de dicha necesidad ponga a los musulmanes en una situación de desventaja e incapacidad de satisfacer las exigencias del mundo moderno.

Informe Ominde⁵

Aunque los líderes comunitarios habían descubierto que el éxito escolar requería una buena formación preescolar, la comunidad musulmana no contaba con centros de preescolar de calidad.

Los musulmanes poseen un sistema educativo tradicional cuya función, sumamente importante, reside en impartir educación religiosa e inculcar las prácticas de culto, y como tal es muy apreciado por la comunidad islámica. Se hace hincapié en la memorización y recitación de los versículos del Corán. Este sistema tradicional, sin embargo, presenta carencias evidentes en cuanto a la enseñanza de contenidos prácticos o laicos. De la

4 Véase AKF (1998), que constituye la base de buena parte del texto siguiente. La AKF es una agencia internacional y aconfesional para el desarrollo, fundada en Ginebra en 1967. Cuando la AKF comenzó a ocuparse de los niños pequeños en Kenia, era uno de los únicos dos financiadores que se dedicaban explícitamente a financiar programas para el desarrollo de la primera infancia. El otro era la Fundación Bernard van Leer. Actualmente, también el Banco Mundial contribuye económicamente a la realización de dichos programas en Kenia.

5 Gobierno de Kenia (1964), págs. 34-36.

educación de los niños se ocupan los *maalim* (maestros), que han recibido poca o ninguna capacitación sobre los métodos didácticos universalmente aceptados. En efecto, algunos de ellos siguen castigando a sus alumnos con la palmeta.

Los niños que asistían a clases de preescolar por lo general iban a una institución cristiana por la mañana y a una escuela coránica por la tarde. Les quedaba poco tiempo libre para descansar y jugar y, además, afrontaban dos planes de estudios que a menudo contrastaban entre sí: el cristiano y el islámico. Como es lógico, todo esto no hacía más que confundirlos. Por otra parte, generalmente los niños entraban después en escuelas primarias de baja o mediana calidad, donde su progreso era mediocre. El círculo vicioso se cerraba cuando aquellos que habían completado su educación primaria con escaso rendimiento no conseguían, más tarde, encontrar buenos empleos.

No obstante, algunos miembros de la comunidad pronto comprendieron que las escuelas coránicas, denominadas “*madrastas*”, constituían una oportunidad válida, que se podía aprovechar para intentar crear centros escolares sustentables para los niños musulmanes. Las comunidades musulmanas, dotadas de recursos insuficientes, no poseían financiamientos o habilidades adecuadas que se pudiesen invertir en una nueva infraestructura de preescolar y, por otra parte, las instalaciones físicas donde funcionaban las *madrastas* por lo general no eran utilizadas por la mañana. Es más, la necesidad de establecer una institución que coordinase la educación dentro de las comunidades musulmanas ya había sido señalada en el Informe de la Comisión Keniana para la Educación, de 1964, frecuentemente citado como “Informe Ominde”. El principal centro de interés de la comisión era la enseñanza primaria.

Por lo tanto, cuando los líderes musulmanes observaron que la creación de centros para la educación de calidad de la primera infancia, dentro del sistema educativo islámico, contribuiría a satisfacer el deseo de la comunidad de que sus niños recibiesen una buena formación, que les enseñara los fundamentos de la fe y les sirviera para preservar su identidad cultural, preparándolos al mismo tiempo para empezar bien la educación formal laica y aumentando las posibilidades de que prosiguieran sus estudios, su observación ya contaba con un precedente.

Los primeros pasos

Si se quería tener éxito, era esencial que los padres sintieran interiormente que los centros de preescolar les pertenecían. Sin embargo, a pesar de la buena voluntad de los líderes y del gobierno, la importancia de los centros de preescolar no era una noción difundida en las comunidades costeras más pobres de Kenia. Por consiguiente, era necesario convencer a las comunidades de la necesidad y las perspectivas futuras de un programa para la educación de la primera infancia, que se basara en materias prácticas, destinadas a preparar a los niños para entrar en buenas escuelas primarias y obtener allí resultados satisfactorios.

Destacados líderes musulmanes, patrocinados por la AKF, decidieron entonces implementar un proyecto piloto para poner a prueba el apoyo de las *madrastas*, los educadores locales y los padres de niños pequeños del litoral. En 1986, con una subvención de la AKF, la maestra de escuela Bi Swafiya Said, que formaba parte de un grupo de personas de la costa empeñadas en mejorar las oportunidades de los niños de etnia swahili, aceptó el desafío de movilizar a las comunidades más marginadas de Mombasa. Su enfoque era simple. Introdujo actividades paralelas de preescolar en una *madrasa* que hasta entonces se había dedicado exclusivamente a la educación religiosa.

Hubo mucha resistencia. A veces Swafiya Said fue calificada de “agente provocadora de confusión”, por tratar de subvertir el rol tradicional de las madrasas, y los hombres se negaban a aceptar que ella hablara en su presencia. Otras mujeres que participaron en la iniciativa se encontraron con una oposición parecida. Un buen ejemplo es el “incidente del telón”, que se narra en el recuadro.



CORTESÍA DE MRC

Una maestra y su clase, escuela de Neema, Ukunda

El telón

Cuando en 1998 el MRC visitó Nakasozi, una pequeña comunidad con un número creciente de musulmanes, a fin de introducir el programa de preescolar en una madrasa local, todos acogieron favorablemente la idea. Sin embargo, en la comunidad algunos dijeron que, según el Corán, la directora del proyecto y las encargadas de la capacitación (todas ellas mujeres), no podían dirigirles la palabra a los hombres directamente. Por lo tanto, un hombre que participaba en el proyecto se ocupó de ejecutar las primeras fases de contacto con la comunidad, pero entonces afloró otro problema. Como es característico, eran las mujeres de la comunidad quienes se hacían cargo de la educación de sus hijos, pero a ellas tampoco se les permitía asistir a estas reuniones. El lugar de la mujer es su propia casa.

No obstante, una parte de la comunidad aprobó la idea de que las mujeres participaran. Al cabo de una larga discusión se llegó a un acuerdo: las mujeres podrían asistir a las reuniones y talleres, pero respetando estrictamente la condición de que un telón las separase de los hombres. Si las mujeres querían expresarse, debían hacerlo por medio de un hombre.

Hubo otra polémica acalorada cuando volvió la directora del proyecto. Algunos miembros de la comunidad se mantenían inflexibles, reiterando que una mujer no podía dirigirles la palabra, mientras que otros deseaban escuchar lo que quería decir la directora. Un tercer grupo propuso un compromiso: la mujer podría quedarse si permanecía detrás del telón. La solución permitió dar un paso adelante. La directora fue obligada a participar detrás del telón, pero se le permitió hablar directamente a todos los miembros reunidos de la comunidad, tanto hombres como mujeres.

El comité directivo de la escuela, siguiendo los consejos del MRC, decidió entonces invitar a los miembros de la comunidad más radicales en sus convicciones religiosas a formar parte del comité del proyecto de Nakasozi, para que pudieran comprender mejor el programa. A continuación se celebraron ulteriores reuniones, pero ahora se permitía que todas las mujeres les dirigieran la palabra a los hombres desde detrás del telón.

El personal del MRC seguía haciendo presión para obtener una participación más activa de todos los miembros de la comunidad, incluidas las mujeres. Después de varias reuniones en las cuales las mujeres hablaban desde detrás del telón, el grupo radical consintió que se quitase el telón porque, después de todo, el tema de la discusión eran los niños y no la religión.

Entonces se presentó otro problema. Esta vez algunos de los hombres decidieron que la mejor solución era organizar primero la reunión de mujeres, que sería seguida por la reunión de hombres. Las recomendaciones de las mujeres serían presentadas a los hombres, que tomarían luego las decisiones. El mecanismo se demostró demasiado complicado. Ante todo, los hombres necesitaban a alguien que tomara apuntes y levantara actas de las reuniones, y resultó que la persona en cuestión tendría que ser una mujer. En segundo lugar, cada vez que deseaban obtener informaciones sobre lo que pasaba en el preescolar, el individuo más apropiado para brindárselas era la directora del centro de preescolar, que era una mujer.

Por lo tanto, se le pidió a la directora del centro de preescolar que participara en las reuniones de los hombres para levantar actas y responder a eventuales preguntas. El MRC aprovechó esta oportunidad para organizar un taller de trabajo con la participación de hombres y mujeres. En este caso no hubo más resistencia y el comité decidió que las mujeres deberían asistir a todas las reuniones. Dos mujeres fueron elegidas para desempeñar ese papel y más tarde su número se elevó a cuatro. Estas mujeres se convirtieron en los participantes más enérgicos.

Se había levantado el telón.

En Mombasa la planificación avanzó rápidamente gracias a las aportaciones de muchos educadores de Kenia y otros lugares. La demanda de centros de preescolar pronto se extendió de una a diez madrasas y mucho más allá de la ciudad de Mombasa. El proyecto prosperaba a medida que se iban incorporando nuevas comunidades costeras.

Al principio, la ejecución del plan integral de estudios era inadecuada y no se registró un impacto particularmente positivo de la experiencia de preescolar en el rendimiento escolar. En su mayoría, los “ex alumnos” de preescolar seguían matriculándose en escuelas primarias públicas de baja calidad, donde lo normal era que repitieran por lo menos un año.

Era esencial formar personal docente de preescolar capaz de enseñar lo que los padres de las comunidades musulmanas del litoral esperaban y deseaban que sus hijos supieran, con técnicas que reflejaran los conocimientos más recientes acerca de cómo aprenden los niños y mejorando el ambiente de aprendizaje para que los centros de preescolar de las madrasas fueran más efectivos.

Se aprovechó la experiencia de los Centros de Distrito para la Educación de la Primera Infancia, un programa del Instituto de Educación del gobierno. El instituto ayudaba a las comunidades de muchas zonas de Kenia a aumentar las oportunidades de los niños de acceder a la educación temprana. Mediante cuentos, canciones y actividades didácticamente apropiadas, los planes de estudio desarrollados en estos establecimientos se concentraban en transmitir a los niños los valores culturales y éticos de sus comunidades de origen, como los boran al norte y los masai en el centro y sur del país. El programa, patrocinado por la AKF, la Fundación Bernard van Leer y UNICEF, había fundado centros para la capacitación de maestros de preescolar en 16 distritos.

La fundación del MRC

La AKF consintió colaborar en la creación de un centro que contribuyese a satisfacer la demanda de docentes de preescolar capacitados y el primer MRC fue fundado en Mombasa en enero de 1990. Con una plantilla compuesta por educadoras totalmente dedicadas a su labor, el centro intentaba mantener el equilibrio entre las actividades de difusión y desarrollo.

Era ante todo un centro de formación para las jóvenes que deseaban prestar servicio a sus comunidades, pero también se concentraba en la elaboración de instrumentos técnicos, como por ejemplo metodologías para la capacitación de docentes, manuales didácticos y planes de estudios. Al mismo tiempo, brindaba coordinación y apoyo, contribuyendo a que los establecimientos preescolares de las comunidades proporcionasen entornos estimulantes para el aprendizaje.

Accediendo a los pedidos de líderes comunitarios de otros lugares, se organizaron proyectos piloto en las islas de Unguja (Zanzíbar) y Pemba (en Tanzania) y en la ciudad de Kampala (en Uganda), que culminaron con la fundación de centros de recursos en Zanzíbar (noviembre de 1990) y Kampala (enero de 1993).

En 1994 se llevó a cabo una evaluación exhaustiva del programa ejecutado en las madrasas, gracias a la cual se identificaron sus puntos fuertes, así como las barreras que obstaculizaban la sostenibilidad financiera, técnica y organizativa de los centros de preescolar en las escuelas coránicas. En 1995 se incorporaron en un plan quinquenal las estrategias encaminadas a eliminar dichas barreras. Uno de los primeros pasos para poner en marcha el plan consistía en la apertura de una oficina regional para el África Oriental en Mombasa, que se ocupase de coordinar y supervisar el mejoramiento de los planes de estudios, las actividades de implementación del programa y la administración e intervenciones de cada MRC.

En 1995 se crearon también dos unidades técnicas. La unidad para la capacitación y tutoría de docentes se encargaba de proporcionar cursos de formación y asistencia técnica a las maestras de preescolar y a otros protagonistas y beneficiarios del programa, mientras que la unidad para el desarrollo comunitario se dedicaba a la sensibilización de las comunidades acerca de los beneficios del cuidado y educación de calidad en la infancia temprana, así como a movilizarlas y apoyarlas para que logran gozar de tales beneficios.

Para incrementar la sostenibilidad de los centros de preescolar, el programa de estudios fue reajustado, adaptándolo a la mentalidad del niño y focalizándolo más, y la capacitación fue reorientada, intensificando el componente del trabajo en el terreno. Se puso más énfasis en la participación, educación y apropiación comunitarias. Hubo que contratar a nuevos funcionarios para la capacitación y el desarrollo comunitario.⁵ Se creó igualmente un sistema interno de monitoreo y evaluación con personal propio asistido por miembros de la comunidad.

En 1998 fue inaugurado, en la oficina regional, el Programa Regional de Investigaciones Madrasa, dirigido a emprender estudios y crear sistemas que permitieran identificar posibles desfases, así como a suministrar informaciones útiles para el proceso de toma de decisiones a todos los niveles. Una de las tareas del programa consistía en indagar el impacto a largo plazo del MRC en sus beneficiarios.

Otra era la elaboración de un sistema para el manejo de informaciones y una



Capacitación sobre administración escolar

CORTESÍA DE MRC

5 El programa tenía una plantilla de 16 miembros en 1995 (uno en Uganda, seis en Kenia y nueve en Zanzíbar). En 1998, en cambio, el programa contaba con 37 miembros del personal técnico (nueve en Uganda, doce en Kenia y 16 en Zanzíbar).

base de datos que serían empleados principalmente para el monitoreo y la evaluación institucionales, pero también para facilitar la toma de decisiones y la investigación. Ambas tareas requerían una cantidad de personal y un refuerzo de la capacitación significativos. Se amplió el mandato de la unidad de investigaciones, cubriendo el monitoreo de los centros de preescolar, el estudio del contexto y las características de la efectividad del programa y el desarrollo de las capacidades del personal para llevar a cabo actividades de monitoreo y evaluación, entre las cuales figuraban el cálculo de necesidades y el análisis situacional.

El segundo plan quinquenal, que se comenzó a poner en práctica en el año 2000, se propone crear centros comunitarios de preescolar bien administrados y económicamente sostenibles que ofrezcan educación de alta calidad a un coste que las comunidades locales se puedan permitir. Comprende un componente destinado a la educación de padres, del cual se benefician también otros actores, además de éstos. Durante esta segunda fase, la meta es, por lo tanto, un desarrollo infantil “de alta calidad”. El enfoque es holístico, en el sentido de que incluye la salud, la alimentación, el buen cuidado en el hogar y la educación especial. Los MRC de Kampala, Mombasa y Zanzíbar firmarán contratos bienales con un número máximo de 200 comunidades que deseen poner en marcha centros de preescolar en sus madrasas.

Actividades focalizadas del MRC

Movilización de la comunidad

La creación de un centro de preescolar comienza con la movilización de la comunidad solicitante. El MRC envía a la comunidad a un funcionario, especializado en desarrollo comunitario, para que preste asistencia en la tarea de movilización y brinde apoyo a aquellos que han manifestado el deseo de abrir un centro de preescolar.

Durante la fase inicial (o “fase de contacto”) el experto en desarrollo comunitario y otros miembros de la plantilla del MRC efectúan un cálculo de necesidades. Dicho cálculo se concentra en los resultados de un taller de trabajo, en el cual participan los miembros del personal del MRC y de la comunidad, incluidas las personalidades más influyentes del lugar, como por ejemplo los miembros del comité de la mezquita local. El debate enfoca distintos aspectos: los beneficios de la educación, tanto para los niños como para la comunidad; los roles y responsabilidades de los padres y de los demás miembros de la colectividad; la edad a la cual los niños deberían comenzar su educación formal; las maneras más apropiadas de promover el desarrollo infantil; y las consecuencias que puede acarrear el hecho de que las necesidades de los niños no sean satisfechas de manera adecuada. El experto en desarrollo comunitario explica bajo qué condiciones de cooperación el programa de preescolar en las madrasas está dispuesto a ayudar a la comunidad a financiar, organizar y administrar el centro de preescolar.

Para reflexionar sobre el contenido de este primer taller de trabajo, en relación con sus diversas exigencias educativas y las estrategias que piensan adoptar para resolver los problemas con los que se puedan encontrar en el cuidado, educación y desarrollo de la primera infancia, los miembros de la comunidad también participan en reuniones separadas, organizadas por el comité de la mezquita. Si la comunidad en su conjunto está de acuerdo en que la educación preescolar reviste una importancia decisiva entre las distintas alternativas posibles para resolver sus problemas en cuanto al cuidado y desarrollo de los niños, se realiza un segundo taller de trabajo, en el cual los participantes (algunos de los cuales son miembros del MRC) discuten las funciones y la estructura del centro de preescolar. El debate abarca

numerosas cuestiones: el personal necesario, la elección de un comité directivo del centro, la duración de los cargos y las responsabilidades del comité, el rol de las maestras y la solución de cualquier problema que pueda surgir por discriminación de género en la administración del centro. También incluye la definición de los objetivos que los miembros de la comunidad prefiguran para la educación y la vida de sus hijos.

El contrato del MRC

El vínculo entre el MRC y la comunidad se formaliza en un contrato firmado por cada una de las partes. El contrato establece los términos y las condiciones de la cooperación entre el MRC y la comunidad y los deberes específicos de cada una de las partes en la creación y administración del centro de preescolar.

La estipulación del contrato requiere una considerable inversión de tiempo y energía por parte de la comunidad. Por ejemplo, un contrato del MRC habitualmente exige que la comunidad elija un comité directivo capaz de funcionar regularmente; identifique jóvenes motivadas para capacitarlas como maestras; suministre instalaciones favorables al aprendizaje y el juego de los niños, que son las características esenciales de un centro de preescolar, y registre oficialmente el centro. A menudo se recurre a la participación comunitaria para la construcción de aulas y la producción de materiales didácticos y útiles escolares.

Capacitación y tutoría

Una vez firmado el contrato y formado el comité directivo, el experto en desarrollo comunitario comienza a brindar capacitación a los miembros del comité en materia de gerencia, administración de fondos, gestión de las solicitudes de las maestras y mantenimiento de la infraestructura escolar.

Para la capacitación de las futuras educadoras de la primera infancia, la comunidad procede a una selección de las mujeres motivadas con instrucción básica (por término medio, diez años de escolarización). Frecuentemente se trata de la única formación profesional a la cual pueden acceder las mujeres con ese nivel de instrucción. Los programas para la formación de docentes duran dos años y proporcionan una combinación de cursos en la sede central y actividades en la localidad de origen, supervisión y retroalimentación constantes, así como la oportunidad de trabajar en equipo con sus iguales. Durante la capacitación, el apoyo continuo del MRC crea un ambiente que favorece un tipo de aprendizaje activo difícil de encontrar en otras escuelas comunitarias africanas.



CORTESÍA DE MRC

Se firma un contrato para la apertura de un centro rural de preescolar

Programas de estudios integrados y materiales didácticos económicos

Elaborados por los educadores del MRC, los planes de estudios están sólidamente basados en prácticas y principios generalmente aceptados para el desarrollo activo de la primera infancia.

Sin embargo, adquieren un inconfundible color local debido a los objetivos educativos establecidos a escala nacional por el Ministerio de Educación y a una elección de los contenidos enseñados sumamente atenta a las expectativas de la comunidad y de los padres, los cuales esperan que los niños aprendan a comportarse en sociedad según las tradiciones locales. Los planes de estudio combinan módulos laicos de tipo práctico y componentes religiosos. Además, dan a conocer a los niños historias y canciones tradicionales, orales y escritas, episodios extraídos del Corán y actividades artísticas que incorporan motivos africanos e islámicos, aparte de las reglas de etiqueta, cortesía y limpieza conocidas por el nombre de *adab*, profundamente arraigadas en la cultura del África Oriental. Por lo general, los instrumentos didácticos y útiles escolares se fabrican empleando materiales locales, económicos y fáciles de conseguir, que están al alcance incluso de los medios limitados de estas comunidades musulmanas tan pobres y desvalidas. Se enseña a las maestras a valorar los usos educativos de los objetos sencillos de la vida cotidiana, como por ejemplo conchas marinas, nueces de coco, vainas de semillas, cajas de jabón, taponés de botellas y papeles viejos. En su mayor parte, los centros de preescolar están llenos de juguetes de colores brillantes, carteles y otros elementos decorativos que contribuyen a crear en torno a las primeras experiencias cognitivas de los niños un ambiente que inspira alegría y estimula el aprendizaje.

Los fondos de dotación

El programa de las madrasas está experimentando el concepto innovador de aumentar las entradas con cuotas de participación para mantener las actividades de preescolar. El personal del MRC recomienda a las comunidades que creen para cada centro de preescolar un pequeño fondo de dotación, cuyas rentas anuales completan las finanzas del centro y facilitan el pago regular de los salarios de las maestras. Para obtener mayores rendimientos, los fondos de dotación son administrados en régimen centralizado.

Sin embargo, se supone que cada fondo de dotación consiste en el dinero recogido por la comunidad, en cantidad igual a la subvención concedida por el programa, además de una subvención extraordinaria otorgada a cada centro que completa exitosamente una relación contractual bienal con el MRC. Durante el período que dura el contrato, el comité directivo del centro solicitante debe demostrar su capacidad de mantener la calidad de los servicios de educación y su responsabilidad en la gestión de la contabilidad.

Apropiación comunitaria

En el contrato con el MRC se establece claramente que el “propietario” definitivo del centro de preescolar será la comunidad, aunque interinamente el MRC cumple una función central en la administración. Por consiguiente, durante la implementación el objetivo del MRC es crear un centro de preescolar sostenible. Dado que las comunidades son pobres, el programa



CORTESÍA DE MRC

Fabricando juguetes en una escuela de Khairat, Mombasa

debe ser consciente de los costes y tiene que confiar en los recursos humanos locales, lo cual implica que, a su vez, la comunidad desde el principio debe darse cuenta de las ventajas del voluntariado. De hecho, todo el proceso de movilización está dirigido a despertar una toma de conciencia, al menos en el núcleo de personas que se han preocupado de prestar atención a las necesidades de la comunidad en materia de educación y de diseñar estrategias para suplir dichas necesidades. Curiosamente, en las comunidades, a veces, la toma de conciencia del valor de este proceso es tan completa que más tarde hacen similares esfuerzos de movilización independientemente para resolver otros problemas.

Al cabo de un período de dos o tres años de apoyo, monitoreo y evaluación intensivos por parte del MRC, el centro de preescolar “se gradúa”. Esto comporta un proceso de “convalidación”, que garantiza que la comunidad ha cumplido con el contrato desde el punto de vista de la participación comunitaria y de la creación de un comité directivo eficaz y un ambiente de enseñanza y aprendizaje adecuado y sostenible.

Cómo se determina la efectividad

Los programas para el desarrollo de la primera infancia tienen probabilidades mucho mayores de producir beneficios duraderos para los niños, las familias y las comunidades si son iniciativas de calidad. Investigadores, planificadores de programas, especialistas y padres luchan denodadamente por descubrir cuáles son las características de un programa de alta calidad, por identificar qué es lo que determina el “éxito” de un programa y por señalar los aspectos de sus intervenciones que marcan diferencias decisivas en el desarrollo de los niños pequeños.

El estudio de la efectividad del programa del MRC comenzó como una tentativa de identificar y describir los contenidos, contextos y procesos que contribuyen a la creación de proyectos que permitan a los niños y a sus familias vivir una vida mejor. En la iniciativa se refleja el conocimiento de que las opiniones acerca de la efectividad del programa son inevitablemente subjetivas. Es importante comprender los puntos de vista de cada protagonista y beneficiario acerca de la efectividad del MRC.

Podría parecer que esto deja el enfoque sumido en un halo de inestabilidad, donde la definición de la efectividad depende de quién, cuándo y cómo esté hablando. Sin embargo, esta inestabilidad tiene la ventaja de permitir que los protagonistas vean lo que ven los demás. La diversidad de perspectivas contribuye a producir decisiones más equilibradas en quienes se ocupan de la gestión.

La “investigación sobre la efectividad” forzosamente se basaba en la aplicación de enfoques participativos a la hora de recoger los datos. Había dos razones que justificaban el uso de varios métodos a la vez. La primera de ellas era que esto permitía corroborar las informaciones, cotejándolas, y la segunda era que así se presentaba una nueva oportunidad de desarrollar la capacitación del personal del MRC y de aumentar su propia toma de conciencia acerca de las comunidades con las cuales trabajaban. Los diversos enfoques que se describen más adelante tuvieron todos una acogida muy favorable y pronto conquistaron gran popularidad entre el personal del MRC y entre los miembros de las comunidades, porque son simples, directos y divertidos.

- *Las ruedas.* En este método, se pide a los entrevistados que piensen en el programa como si fuese una máquina con ruedas en movimiento. Las ruedas generan el movimiento hacia adelante. Los ejes de las ruedas representan los componentes centrales del MRC. Los

rayos son los factores de efectividad de cada uno de esos componentes. La circunferencia externa está en contacto con los retos que el centro debe afrontar.

A una rueda pueden ocurrirle muchas cosas: por ejemplo, puede pincharse, y entonces su movimiento se detiene. Cuando esto sucede, hay que hacer algo para que el viaje pueda continuar. Es necesario iniciar una búsqueda de soluciones que permitan seguir adelante. Ya hubo muchos pinchazos a lo largo del viaje. ¿En qué momento se produjeron?

Los entrevistados deben analizar independientemente los elementos que intervinieron en los éxitos y fracasos del programa. Completan todos los elementos que, a su juicio, forman las distintas partes de las ruedas.

- *El plato africano.* Este método fue utilizado para revelar las impresiones de los miembros de la plantilla del MRC acerca de los factores que constituyen la efectividad, dentro del marco general de participación dinámica que caracteriza la labor de los protagonistas del programa.

Quando se cocina un plato africano, hay varios ingredientes, un cierto proceso de cocción, el plato terminado y la satisfacción de los que comparten la comida. Cada ingrediente y la contribución de cada persona deben ser adecuados a la tarea. Si no, el resultado defraudará las expectativas.

Mediante la comparación con la preparación de un plato africano, se pedía a los entrevistados que identificaran los distintos ingredientes del programa del MRC, los elementos que intervenían en el proceso de “cocción” y los diferentes resultados de cada etapa.

- *Rosas y espinas.* A los entrevistados se les mostraban dibujos de rosas y espinas o retratos con rostros felices o tristes. Se les pedía que los miraran y pensaran en las características del programa que de alguna manera les recordaban esas imágenes. Se los invitaba a comentar las razones de esas asociaciones.
- *El árbol en el shamba.* En este método, el MRC y los centros de preescolar eran comparados con un árbol frutal en un shamba (“jardín”). El árbol tiene raíces, ramas, hojas y frutos. Para que el árbol pueda producir buenos frutos hay que cuidarlo. Los entrevistados comentaban qué partes del árbol representaban cada elemento del MRC y de los centros de preescolar. Recordando esta comparación, cada entrevistado debía explicar lo que podía fallar en el programa o en el centro de preescolar y ocasionaría una cosecha escasa.
- *Las imágenes.* En este método se formulaban preguntas tomando como punto de partida una serie de fotografías, con la intención de obtener de los participantes respuestas acerca del MRC y los centros de preescolar. Se elegían fotografías que representaban situaciones típicas de las actividades de los centros de preescolar en las madrasas.

En cada centro de preescolar se efectuaban entrevistas a dos alumnos (uno que en ese momento asistía a las clases de preescolar y otro que estaba a punto de entrar en la escuela primaria), una maestra, dos padres (uno de cada uno de los alumnos), un miembro del comité directivo y un miembro de la comunidad.

Se intentó que las preguntas fuesen siempre abiertas. Algunas de las más frecuentes eran: “¿Qué pasa en la foto?”, “¿De qué se trata?”, “¿Cómo se relaciona contigo?”, “¿Qué relación tiene con tus experiencias en el centro de preescolar?”, “¿Cómo te sientes si te imaginas que eres una de las personas de la foto?”, “¿Qué estás haciendo?”, “¿Qué estás pensando?”.

Este método de estimulación con fotografías e imágenes, mediante preguntas abiertas y juego de roles, parecía una manera útil de concentrar la atención de los protagonistas de los centros de preescolar y del MRC para que pudiesen proporcionar informaciones pertinentes sobre la efectividad.

- *Cuestionarios.* Se entregaba a los miembros de la plantilla un cuestionario que indagaba sobre sus percepciones acerca de la efectividad. El cuestionario estaba preparado de tal manera que brindase informaciones sobre el concepto de efectividad, sus distintas características y elementos, el factor humano presente en cada elemento, los patrones de conducta, los temas, las relaciones y asociaciones lógicas que cada uno vinculaba con la efectividad, y las actitudes y valores que servían como agentes motivadores que conducían a la efectividad.
- *Entrevistas.* En entrevistas individuales se preguntaba a los presidentes y directores de programa, miembros del personal administrativo, jefes de capacitación, expertos en desarrollo comunitario y otros personajes clave, cuáles eran las razones por las que se sentían atraídos por el trabajo en el MRC, cuál era la idea que tenían del MRC al principio, qué cambios se habían producido desde entonces, cuáles eran los factores principales que habían conducido a este o a aquel éxito o fracaso, cuáles eran los retos más duros que habían afrontado y cuáles eran los objetivos que tenían ahora en relación con el MRC.
- *Grupos focalizados.* Se realizaron discusiones en grupos focalizados con miembros de los comités directivos, maestras y padres de los centros de preescolar acerca de los éxitos y desafíos que habían tenido ocasión de presenciar en el MRC y acerca de sus opiniones personales sobre lo que sucedería en el futuro.

Hallazgos relativos a la efectividad

Los enfoques adoptados en el estudio de la efectividad fueron útiles en cuanto dieron a los participantes la oportunidad de recapacitar y valorar la historia y la dinámica del programa y las estrategias que éste había empleado. También brindaron al personal la ocasión de profundizar en sus conocimientos sobre las técnicas de estudio cualitativas y aplicarlas en evaluaciones efectuadas en el terreno y en actividades de movilización de la comunidad.

1. *Para la ejecución de un proyecto son importantes tanto la elección del momento oportuno como la “plataforma” o ambiente en que se ejecuta la intervención. Esto incluye la existencia de políticas gubernamentales receptivas, a escala local y nacional, la toma de conciencia, por parte de la población destinataria, de sus propios problemas y necesidades, y la capacidad de identificar los beneficios potenciales de la intervención a largo plazo.*



CORTESÍA DE MRC

Graduación de una escuela rural del MRC

La comunidad fue quien pidió que el programa llegara aquí y éste es un factor importante de la efectividad del MRC. La iniciativa proviene de la comunidad, lo cual demuestra su dedicación total. Solamente necesitaban a alguien que los guiara.

Debate de un grupo focalizado, con la participación del presidente de una comisión nacional.

La elección del momento oportuno para poner en marcha el programa del MRC fue de vital importancia. Cuando nació el MRC, las comunidades musulmanas por lo general ya habían tomado conciencia de los problemas causados por la falta de una infraestructura adecuada para la educación de la infancia temprana. Había entrado en vigor un marco de políticas gubernamentales favorables y la existencia de un precedente en el sector de la educación temprana, a escala nacional, representaba para el programa del MRC un punto de referencia significativo. Los conceptos de harambee y división de los gastos estaban bien asimilados en todo el país. Personalidades influyentes que apreciaban la educación laica y comprendían los problemas de la comunidad habían manifestado su apoyo. La idea de una institución islámica que combinase la educación religiosa y laica ya había sido propuesta en informes de relieve como el Informe Ominde. La AKF también demostró su disponibilidad.

- 2. Es importante la manera de presentar el proyecto a la comunidad destinataria, como lo son también las personalidades de los individuos que promueven el proyecto entre los miembros de la comunidad, el respaldo que dichos individuos reciben y la actitud de sus potenciales defensores.*

El personal del MRC encontró un camino seguro para entrar en las comunidades: los comités de las mezquitas. La buena reputación de que gozan los miembros de estos comités en las comunidades contribuyó a facilitar la ejecución de las etapas iniciales del proyecto. Además, Bi Swafiya Said, que guió el proceso de implementación, era una persona íntegra que se ganó el respeto de todos gracias a su fuerte personalidad y a la estima que merecían su erudición y su familia. Por lo tanto, la efectividad del programa puede deberse, en parte, al carácter y el estatus de su iniciadora en la comunidad de Mombasa.

- 3. Es muy importante dedicar el tiempo necesario al estudio de la comunidad y de los problemas que se deben afrontar, para calibrar adecuadamente las estrategias y actividades del programa.*

Se efectuaron estudios para verificar las condiciones sociales generales y las fortalezas y debilidades de la comunidad. Los resultados de los estudios luego guiaron las estrategias del programa del MRC, que hubo que adaptar hasta que fueran compatibles con las necesidades de los niños de estas comunidades musulmanas pobres y desvalidas, especialmente en cuanto se refiere a los problemas relacionados con la educación, que ya habían sido observados y señalados por las comunidades mismas. Éstas deseaban enseñanza preescolar de calidad, gracias a la cual sus niños pudiesen adquirir conocimientos tanto religiosos como prácticos, para incorporarse más tarde en el sistema educativo laico en pie de igualdad con los demás. Se elaboraron planes de estudios para el aprendizaje activo mediante consultas con las comunidades, que participaron en la construcción de las aulas y en la producción de materiales didácticos y útiles escolares. Se trabajó de esa manera porque para la sostenibilidad del programa era importante garantizar que las comunidades lo aceptaran, lo apoyaran y se apropiaran de él.

- 4. La estructura del programa debe cubrir todas las dimensiones cruciales de las actividades del proyecto. Es igualmente importante planificar e implementar adecuados mecanismos administrativos y controles de calidad.*

El enfoque del MRC ha permitido la realización de tareas diseñadas atentamente por expertos en desarrollo comunitario para promover la concienciación, movilización y empoderamiento comunitarios. Existen iniciativas de capacitación y tutoría, llevadas a cabo por educadores calificados. A fin de fomentar el control de calidad, todas estas estructuras son vigiladas por una comisión nacional y un comité para la elaboración de políticas.

5. *El proyecto debe estar organizado de tal manera que se cree un positivo espíritu competitivo entre sus distintos componentes. Esta forma de competición debe funcionar como un sistema de balance y control.*

En cada país, el MRC es vigilado por una comisión nacional, encabezada por un presidente. Cada MRC es dirigido por un director de programa y cada centro de preescolar cuenta con un experto en desarrollo comunitario y un experto en capacitación.

A escala regional se celebran reuniones una vez por año y a escala de país las comisiones nacionales se reúnen todas las veces que resulta necesario. Dos veces por año los directores de programa asisten a un encuentro que se ha venido en llamar el “foro de los PD” (*Programme Directors* o Directores de Programas) para analizar cuestiones y planes de acción de interés regional. La plantilla del MRC de cada país se reúne una vez por semana. En todas estas reuniones los problemas y adelantos se analizan públicamente en discusión abierta.

Las estructuras paralelas en las distintas comunidades y en cada país, así como las reuniones que se organizan regularmente en todos y cada uno de los niveles administrativos del programa, han generado naturalmente una sana y amistosa competitividad en toda la región y en cada grupo, al mismo tiempo que aseguran el intercambio de innovaciones y experiencias.

6. *Deben crearse estructuras sencillas pero completas para la investigación, el monitoreo y la evaluación. Dichas estructuras deben tener en cuenta a todos los beneficiarios y actores, y tienen que garantizar la existencia de mecanismos para la devolución de datos a las fuentes y su verificación. Es necesario desarrollar la capacidad del personal para que reciba y evalúe adecuadamente este tipo de verificaciones.*

Una unidad especial del MRC encabezada por un coordinador se ocupa de las investigaciones, el monitoreo y la evaluación. En cada país, además de la labor de esta unidad, el sistema participativo de investigaciones, monitoreo y evaluación cuenta con las reuniones regulares de las demás unidades, de expertos y educadores de las comunidades y de la comisión nacional. Este sistema asesora al personal del MRC para la planificación y la toma de decisiones. Mediante dicho sistema, los protagonistas (incluidas las comunidades) pueden tener un panorama general y una comprensión estratégica del programa. Esto ha permitido que se arraigara el sentido de propiedad del programa en las comunidades y, sobre todo, ha contribuido al desarrollo de las mismas. El sistema ha sido un factor significativo en el impacto que el programa ha tenido en sus principales beneficiarios.

7. *El espíritu de unidad, trabajo serio y servicio a la comunidad debe reforzarse constantemente en los individuos y en los grupos que participan en el programa.*

A causa de la propia naturaleza del programa, los participantes a menudo tienden a sentirse motivados porque son conscientes de que están ayudando a sus hijos y a sus comunidades,



Niños en un tobogán

además de observar su religión. Del mismo modo, la experiencia de ver, más tarde, la buena labor de los niños en la escuela se transforma en una sensación de logro personal y en un reforzado sentimiento de unidad dentro de la familia y la comunidad. A su vez, esto genera un mayor apoyo a la educación de la infancia temprana. Por ende, la satisfacción espiritual se convierte en fuerza motivadora para el programa.

Es sorprendente la dedicación que veo en el personal: no protestan si tienen que trabajar horas extra y están siempre contentos, hasta cuando están agotados de cansancio. Es increíble. No hay sueldo que pueda pagarles el trabajo que hacen. Solamente Dios puede pagárselo.

El presidente de una comisión nacional

El personal y las comunidades trabajan de acuerdo con la máxima según la cual, al final del día, lo que cuenta no es lo que uno ha logrado para sí mismo, sino lo que ha ayudado a los demás a lograr. La ayuda mutua y el compromiso personal en el suministro de servicios crean un sentimiento de responsabilidad que conduce al éxito del programa.

8. *La relación entre el programa y el financiador tendría que definirse claramente desde el principio. Debe resultar evidente que lo que está en juego es mucho más que los fondos. La relación tendría que basarse en un punto de vista común respecto a los resultados deseados, más que en prácticas administrativas autoritarias. Debería caracterizarse por un espíritu guía solidario y amistoso.*

El rol de la AKF ha consistido en compartir con nosotros sus ideas acerca de otros proyectos efectivos. [...] Nos envía material de lectura y organiza nuestra participación en seminarios y talleres internacionales. También nos ofrece asesoramiento técnico directamente. [...] La AKF no es solamente un financiador. [...] Nos proporciona un punto de vista externo. Cuando nos manda visitantes, nos refuerza la moral, y esto también es bueno para los centros de preescolar porque les da más confianza ver que a la gente le importa lo que ellos han logrado y lo reconoce.

Un miembro del personal

La AKF da a la plantilla del programa la libertad de decidir cuáles son las actividades que se implementarán, pero contribuye a motivar al personal interesándose en el impacto que el programa tiene en las comunidades.

9. *El personal del programa debe ver cada problema como un reto que indica una necesidad insatisfecha de los protagonistas y beneficiarios que, como tal, requiere inmediata atención.*

En el MRC no hablamos de problemas y fracasos. Hablamos de retos porque creemos que todo problema tiene una solución.

Un miembro del personal

La capacidad de afrontar numerosos retos en cada etapa de la implementación del programa es un claro indicio de la efectividad del MRC. Por ejemplo, cuando las comunidades se negaron por completo a aceptar el programa, el personal a veces consiguió, mediante una sensibilización insistente, transformar el rechazo en un verdadero espíritu de voluntariado.

Los fondos de dotación de los centros de preescolar a veces no rinden como deberían, y no siempre se pagan las cuotas, por lo cual los sueldos a menudo son bajos e irregulares. Todo esto conduce a algunos miembros del personal a buscarse un empleo mejor remunerado. Por consiguiente, capacitar y conservar buenos especialistas (un problema fundamental de la sostenibilidad) representa otro desafío. El MRC afrontó este desafío descubriendo otros modos de aprovechar los recursos de las comunidades locales.

No obstante, también hay muchos retos que no han encontrado una solución fácil. Por ejemplo, una vez un MRC dedicó mucho tiempo y esfuerzo a convencer a una comunidad para construir nuevas aulas para el centro de preescolar. Después de que la comunidad las hubo construido y el primer grupo de niños hubo pasado a la escuela primaria, el comité directivo de la escuela decidió utilizar las aulas para una clase de primer grado, y el segundo grupo de niños de preescolar se vio obligado a volver a las viejas aulas, situadas en una mezquita.

Por otra parte, no todos los retos son completamente negativos. También existe el reto del éxito. Mientras en Kenia los expertos en desarrollo comunitario de algunos centros de preescolar se quejan de una disminución de las inscripciones, un centro de preescolar vio duplicarse el número de inscritos, llegando casi a un centenar de niños, y se vio obligado a rechazar a algunos solicitantes por falta de espacio. ¿Cuál era su secreto? Las maestras proporcionaban a los alumnos una preparación tan completa y los niños obtenían resultados tan buenos en las pruebas de ingreso de la escuela primaria local (se trataba de entrevistas según un esquema común), que el director y el personal de la escuela quisieron visitar el centro de preescolar. Corrió la voz y, de repente, casi todos los padres de las comunidades vecinas deseaban matricular a sus hijos en el centro.

Otro tipo de desafío es la necesidad de tener una visión de conjunto. Es por eso por lo que se están haciendo planes con la intención de elaborar programas de estudios para las escuelas primarias de las madrasas. Son los padres quienes piden que se hagan ulteriores esfuerzos en esa dirección después de haber visto los éxitos de los currículos integrados de aprendizaje activo en los centros de preescolar de las madrasas.

El comité directivo de un centro de preescolar puso en funcionamiento una escuela primaria. Las inscripciones aumentaron rápidamente porque, de esa manera, los niños mayores podían acompañar a sus hermanos más pequeños. Las pequeñas aulas (que no estaban en buen estado de conservación) pronto se encontraron abarrotadas de niños. Los más grandes acaparaban los juegos y otros materiales recreativos. La directora de la escuela primaria se convirtió en administradora del centro de preescolar, aunque no tenía experiencia ni formación en ese sector, y en poco tiempo surgieron muchos otros conflictos y contradicciones.

En otro centro de preescolar fue nombrado tesorero un profesor universitario, mientras el presidente del comité directivo no tenía siquiera un diploma de estudios secundarios. Entró en juego el factor humano del amor propio y la cooperación entre los dos se volvió imposible.

Las políticas del MRC recomiendan el reclutamiento de maestras provenientes de las comunidades locales. En una comunidad un individuo donó terrenos al centro de preescolar. Su hijo aprovechó la influencia que tenía para hacer que su mujer fuese nombrada maestra del centro. Dado que la pareja vivía cerca de la escuela, era muy cómodo para el experto en desarrollo comunitario y la mujer verse con frecuencia y discutir asuntos relacionados con la escuela. Sin embargo, el marido se puso celoso y le pidió a su mujer que renunciara al puesto de docente. Mientras trataba de obligarla a la fuerza, empezó a maltratarla, pero ella seguía negándose. En el MRC todo el mundo comenzó a preocuparse. El MRC organizó un encuentro del comité directivo de la escuela con la persona que había donado los terrenos, su hijo, su nuera y dos parientes más. Pronto resultó evidente que, en ciertas situaciones, el MRC no puede tener éxito en sus intentos de propugnar la emancipación de las mujeres si no se hace cargo también de la educación de los hombres.

Estamos abiertos a las discusiones e incluso a las críticas. Nos ayudan a crecer. Tenemos que aceptarnos recíprocamente [para lograr] aprender unos de otros y mejorar la implementación y el desarrollo de los programas.

Un miembro del personal

10. *El impacto de un programa para la primera infancia debe medirse en función de la calidad del programa, pero más importante aún es medirlo en función de los progresos logrados por los niños que son sus principales beneficiarios.*

Los logros del programa de colaboración con las madrasas han sido muy notables. En los últimos cinco años se construyeron más de 150 nuevos centros de preescolar y más de 180 comunidades pobres de Kenia, Tanzania y Uganda ahora administran sus propios centros. El programa ha fortalecido la confianza en sí mismas y las destrezas de dichas comunidades mediante la formación de centenares de sus miembros, enseñándoles las habilidades relacionadas con la gerencia y administración de finanzas, necesarias para dirigir eficazmente los centros de preescolar.

Casi mil mujeres jóvenes han recibido formación como maestras, lo cual les ha dado mayor autonomía dentro de sus comunidades. Las maestras mismas declaran que, gracias a



CORTESÍA DE MRC

Durante el recreo

la capacitación, han adquirido mayor autoestima y confianza en sí mismas y han aprendido a expresarse mejor en público. Afirman que los niños ahora responden mejor a sus propuestas y eso las hace sentirse más contentas consigo mismas como individuos. Han transferido sus nuevas habilidades y esa seguridad recién estrenada a la vida familiar y a las relaciones fuera del trabajo. También ha aumentado su creatividad, incluso en la resolución de problemas personales.

Hay una señora que es maestra de uno de los centros de preescolar del MRC. Resulta que, además, es concejal. Eso significa que ha entrado en política y, gracias a su función municipal, gana mucho más dinero. ¿Por qué sigue insistiendo en ser maestra de preescolar? No puede abandonar su base de actividades. Y su base es el MRC, son los niños [...]

Un número creciente de comunidades está dando un paso adelante para hacerse cargo de sus propios centros de preescolar y sustentarlos. Su buena voluntad muestra que las iniciativas con base en la comunidad pueden suministrar educación de calidad y a bajo coste a los niños pequeños, mejorando así de manera espectacular las oportunidades que tendrán más adelante para acceder a la escolarización formal. El programa ha demostrado que es posible colaborar con las instituciones tradicionales, como lo son las madrasas, para combinar la educación laica y la religiosa. La aceptación de este enfoque por parte de las comunidades indica que cualquier saber que eche sus raíces en las tradiciones culturales y en los valores morales, se base o no en la fe, puede transmitirse exitosamente junto con la enseñanza laica. La popularidad de los breves cursos impartidos por el MRC en Mombasa a los docentes de otros centros de preescolar no afiliados al MRC (tanto privados como financiados por el

gobierno, e incluso instituciones de preescolar para comunidades de otras religiones) prueba que este enfoque tiene un vastísimo campo de aplicación potencial.

Más importante aún, la metodología del programa, centrada en el aprendizaje activo, ha beneficiado a casi 10.000 niños pequeños. El ambiente educativo creado por las comunidades es muy satisfactorio. Para evaluar el ambiente de enseñanza-aprendizaje en que se encuentran los niños de edad escolar en el África Oriental se ha utilizado la Escala para la Clasificación del Ambiente para la Infancia Temprana. Se ha podido constatar que los niños que asisten a los centros de preescolar del MRC están expuestos a un ambiente de aprendizaje significativamente mejor que los niños de otros sistemas de preescolar. Esto se traduce en un mejor rendimiento cognitivo de los niños de los centros de preescolar administrados por el MRC.

El camino por delante

El reto de un ambiente adecuado para el juego

En 2001 se concluyó una encuesta sobre la sostenibilidad de los centros de preescolar del MRC. Dicha encuesta reveló que, en la mayor parte de las aulas, el mantenimiento del ambiente era relativamente satisfactorio al menos durante los primeros tres años siguientes a la “graduación” del centro de preescolar. Sin embargo, al cabo de dos años se notaban algunos signos de degradación: en particular, se prestaba bastante poca atención al ambiente para el juego.

El ambiente de juegos que respalda las actividades de un enfoque basado en el aprendizaje activo debería, en general, ser bueno. En el momento de la graduación, los centros de preescolar normalmente poseen materiales lúdicos de calidad. Parece ser que, después de la graduación, ésta es precisamente la primera área que se tiende a descuidar. Habría que preguntarse si los comités directivos y las maestras de los centros han comprendido de verdad el rol clave del ambiente de juegos en el crecimiento y el aprendizaje de los niños. ¿Y los padres? ¿Se han dado cuenta de la importancia de los juegos para el aprendizaje activo? Quizás el MRC deba focalizar su atención en la educación de los padres no sólo sobre temas como la alimentación, sino también sobre las maneras de mejorar el aprendizaje de los niños mediante el juego.

Las maestras parecen ceder demasiado fácilmente a la presión de los padres, que insisten en que se comience con las materias de la escuela primaria ya en los centros de preescolar. Esto puede haber afectado a algunas de las prácticas fundamentales de los planes de estudios del MRC, incluida la combinación de la enseñanza laica y religiosa, así como el papel que desempeña el juego en la metodología del aprendizaje activo. Habría que concentrarse en estos problemas para evitar que las maestras abandonen los elementos clave de las prácticas más provechosas para una buena educación.

La sensibilización

En su mayoría, los países de la región han comenzado a diseñar políticas para el desarrollo de la primera infancia hace muy poco tiempo. En dicho proceso los MRC son consultados regularmente y participan con entusiasmo mediante la formulación de directrices, la creación de planes de estudios, la organización de cursos de formación y la puesta en marcha de una tarea de sensibilización constante a través de la participación en reuniones y talleres de trabajo.

En Kenia, el programa de las madrasas forma parte de un programa piloto, apoyado por el Ministerio de Educación y por el Banco Mundial, que aspira a aplicar políticas de gran alcance y elevada eficacia en el ámbito del desarrollo de la primera infancia.

El MRC de Uganda participa desde hace dos años en comités nacionales para la elaboración de programas de estudios que han contribuido a un diálogo continuo en torno a las políticas que se deben seguir.

A medida que se divulgaba la buena reputación de los MRC, se ha ido desarrollando una relación positiva con las oficinas de los distintos gobiernos. Por consiguiente, actualmente los MRC son reconocidos por otras organizaciones que se ocupan del desarrollo de la primera infancia, como por ejemplo la Agencia Alemana para la Cooperación Técnica, el Banco Mundial, Plan Internacional, *Rädda Barnen* (la oficina sueca de Salvar a los Niños), *Save the Children* (oficina inglesa de la misma organización) y UNICEF.

Los centros de preescolar en Kenia

Hoy en día existen más de 26.000 centros de preescolar en Kenia, con 1,1 millones de niños inscritos.⁷ Sin embargo, la tasa nacional de inscripciones en preescolar sigue siendo baja: alrededor del 35% del total de niños de edad preescolar. De los casi 43.000 docentes de preescolar, sólo un 46% ha recibido capacitación adecuada. Los datos recogidos por el Ministerio de Educación entre 1982 y 1997 acerca de la enseñanza preescolar pública indican una relación numérica decididamente insuficiente de maestros por alumno. Por término medio, había más de 40 niños por cada docente de preescolar, incluidos los maestros no cualificados.

Dicho de otra manera, existe aún mucho espacio en el país para poner en práctica iniciativas con base en la comunidad como la que llevan adelante los centros de preescolar en las madrasas musulmanas.

7 Ministerio de Educación (2001).



7. Los instrumentos de la IE a orillas del lago Titicaca¹

En Perú la Iniciativa sobre Efectividad se concentró en un programa “no escolarizado” de educación inicial que comenzó sus actividades en 1968 entre las minorías étnicas pobres del Estado de Puno. Este programa con bajos costes de funcionamiento se volvió muy popular y, con el tiempo, fue adoptado por el Ministerio de Educación como alternativa sustentable del sistema formal. La investigación de la IE consiguió recoger una extensa gama de datos acerca de los posibles motivos de la efectividad del programa, gracias a la sistemática aplicación de mecanismos de retroalimentación y a la participación de miembros del personal y de la comunidad, especialmente padres, pero también niños. El texto proporciona asimismo un muestreo de los hallazgos de las entrevistas realizadas en cuatro comunidades del altiplano puneño.

Wawa Uta y Wawa Wasi

En 1968 se puso en marcha un proyecto de educación nutricional destinado a las madres de unas cuantas aldeas de habla aymara y quechua, a orillas del lago Titicaca, en el Estado de Puno, en el altiplano situado en la región meridional de Perú.² Por aquel entonces la tasa de mortalidad infantil en la zona era de más de 150 muertes por cada 1.000 nacimientos con vida y la desnutrición era un fenómeno muy extendido. El proyecto fue ejecutado por un grupo de jóvenes voluntarios de una universidad de los alrededores, por iniciativa del sacerdote católico Ramón León. Como parte de la instrucción, las madres preparaban almuerzos a media mañana para los niños pequeños que habían traído consigo a las reuniones, que duraban varias horas todos los días laborables. La preparación de estos almuerzos pronto se transformó en un componente dedicado especialmente a los suplementos alimenticios. Los alimentos eran donados por la sucursal de Cáritas en Perú.³

Más tarde se agregó un componente de preescolar para los niños de tres a cinco años de edad. Pronto, la idea del preescolar se volvió más ambiciosa y se decidió dar comienzo a un programa comunitario para el cuidado de niños y niñas que les brindara la ocasión de jugar juntos y conversar unos con otros regularmente, contribuyendo así a su desarrollo mental y social e instruyéndolos mediante una preparación adecuada para su futuro ingreso en la escuela primaria. Poco a poco, el programa fue creando centros (cada uno de los cuales se llamaba *wawa uta* o *wawa wasi*, o sea “casa de los niños” en aymara y quechua respectivamente), que se proponían favorecer el desarrollo de estas aldeas pobres a través de nuevas oportunidades de educación para los niños más pequeños. Para varios de estos centros fueron nombradas maestras diplomadas, pero una evaluación efectuada en 1969 sugirió que sería más efectiva la utilización de voluntarias de la comunidad, mientras que las

1 En lo esencial, este resumen se basa en Vásquez de Velasco y otros (2003).

2 En buena parte, las informaciones presentadas en esta sección se encuentran en Fujimoto y Villanueva (1984) y en Myers (1993).

3 En actividad desde 1955, la oficina de Cáritas en Perú cuenta con más de 50 organizaciones afiliadas, que operan en todo el país. Forma parte de *Caritas Internationalis*, que es una confederación de organizaciones católicas de socorro, desarrollo y servicios sociales presentes en más de 198 países y territorios de todo el mundo.

maestras profesionales podrían desempeñar el papel de supervisoras. Esta recomendación fue aprobada y puesta en práctica.⁴

Mientras tanto, el Ministerio de Educación resolvió que los programas de educación no escolarizada debían ser considerados una alternativa aceptable de los centros de preescolar formales, puesto que eran menos costosos y permitían abarcar a un mayor número de niños. Resultaba evidente que no se lograría nunca una cobertura generalizada si se exigía la aplicación de programas formales en todos los lugares. Como consecuencia de esta resolución, las “casas de los niños” de Puno fueron reconocidas por el ministerio en 1972.

Al principio, el número de hogares de niños fue creciendo lentamente y hubo relativamente poca expansión en el Estado de Puno. A fin de aumentar la calidad y la sostenibilidad del programa con base en las comunidades, se solicitó al gobierno que otorgara su apoyo. En 1973 el Ministerio de Educación se hizo cargo por completo de la responsabilidad del programa, que fue rebautizado como Programa No Escolarizado de Educación Inicial o, usando un acrónimo, PRONOEI.⁵ Un grupo de docentes de PRONOEI recibió capacitación sobre el método del “descubrimiento”, del psicólogo suizo Jean Piaget, famoso por sus estudios sobre el desarrollo infantil basados en la búsqueda de una respuesta a la pregunta “¿Cómo aprenden los niños?”. También comenzó a aplicarse en todo el programa un plan de estudios centrado en el “aprendizaje activo”, que fue adaptado para que pudiera satisfacer las necesidades de las comunidades e incorporar elementos de la cultura local.

Dentro del marco de una reforma radical del sistema educativo y un empeño generalizado por promover un mejoramiento del ambiente rural, en el Estado de Puno fue lanzada una iniciativa de gran envergadura en favor del desarrollo infantil con la ayuda de UNICEF. La iniciativa en cuestión aplicaba un enfoque holístico y multisectorial, dentro del cual encontraban naturalmente su lugar los centros informales de PRONOEI. Así, los centros llegaron a representar una de las propuestas más innovadoras del país para el cuidado y la educación de los niños pequeños en las comunidades pobres. El modelo fue imitado en todo el Estado de Puno.

Más o menos en el mismo período se tomó la decisión de prestar atención prioritaria, en la estrategia nacional de desarrollo, a las zonas rurales y a los suburbios pobres, económica y socialmente desfavorecidos. De conformidad con esta decisión, se prepararon instrucciones para la elaboración de planes de estudio y materiales didácticos para la enseñanza y la capacitación en el sector de la educación inicial, que luego fueron ensayados en el terreno y distribuidos a escala nacional. El modelo informal de Puno fue reproducido en otros estados

4 El programa se convirtió en un modelo de “educación no escolarizada” (o “educación informal”). En numerosos países de Latinoamérica, las guarderías o jardines de infancia (para los niños de cero a tres años) y los centros de preescolar (para los de cuatro y cinco, o a veces seis años) son englobados en el concepto único de “preescolar”, es decir, “todo lo que viene antes de la escuela primaria”. Los centros de preescolar “formales” o “escolarizados” cuentan con docentes diplomados, que por lo general son ex docentes de primaria, pagados por el Ministerio de Educación, y siguen un plan de estudios oficial establecido por el Ministerio. Además, los preescolares “formales” deben respetar criterios más exigentes en cuanto a las características de sus instalaciones. Los preescolares “informales” (“no escolarizados”) no dependen exclusivamente de maestros diplomados ni tampoco de la organización de los conocimientos impartidos en las distintas materias según los planes de estudios ministeriales. No obstante, son reconocidos oficialmente como establecimientos educativos. En el presente resumen, las expresiones “preescolar”, “formal” e “informal”, “escolarizado” y “no escolarizado” se entienden en las acepciones que se explican aquí y en la nota siguiente.

5 La educación preescolar se había convertido recientemente en una de las prioridades del gobierno. En 1972 se había cambiado su denominación oficial, que pasó a ser “educación inicial” (impartida en los CEI: Centros de Educación Inicial), y se la había reestructurado, de manera que ahora cubría a todos los niños de edades comprendidas entre cero y cinco años. Véase la nota anterior para una ulterior aclaración de los términos empleados.

de Perú, algunas veces de manera espontánea, otras por iniciativa del Ministerio de Educación y otras con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y agencias internacionales, creando así una alternativa sólida al sistema preescolar formal.

En 1975, por ejemplo, se implementó en los barrios pobres de los alrededores de Lima un proyecto integrado que consistía en una adaptación del modelo de Puno con base en las comunidades. La iniciativa, financiada por UNICEF, incluía la construcción de un centro sanitario y otro de preescolar, que podían atender a un número máximo de 5.000 personas. Se proporcionó capacitación a paraprofesionales, para que llevaran a cabo toda una serie de actividades relacionadas con la salud, la nutrición y la educación temprana, bajo la dirección de las comunidades locales. Se realizaron encuestas para determinar las necesidades de estas comunidades y se creó un sistema de monitoreo.

La agencia norteamericana USAID financió un proyecto denominado “La Educación Inicial como Incentivo para el Desarrollo Comunal”, que estableció programas informales en los estados de Apurímac, Cuzco, Puno y San Martín. El proyecto, que comenzó en 1981 y con el tiempo llegó a cubrir 2.000 aldeas, comprendía capacitación, administración, construcción de centros de PRONOEI (con la ayuda de la comunidad), nutrición comunitaria y suplementos alimenticios.

USAID y UNICEF prestaron asistencia a un programa urbano con base en la comunidad que era un derivado de la experiencia en los barrios pobres de Lima. El programa promovía la fabricación de materiales didácticos utilizando recursos educativos disponibles en la localidad.

Desde 1987 la Fundación Bernard van Leer contribuyó a la realización de un proyecto gracias al cual veinte establecimientos preescolares suburbanos se apoyaban en un centro bien equipado que también se ocupaba de la capacitación de los paraprofesionales que dirigían las actividades de preescolar.

Otros programas de menores dimensiones, administrados por organizaciones privadas, a veces incluían componentes adicionales, además de la educación inicial, como por ejemplo un sector de nutrición, con base en la comunidad, o la asistencia sanitaria básica. Estos programas diferían entre sí, pero todos contaban con el empleo de paraprofesionales, la participación de la comunidad (entendida de diversas maneras) y una surtida variedad de servicios.

Antes de esta expansión general, la cobertura de los programas de preescolar en Perú ni siquiera llegaba al 5% de los niños de tres a cinco años y menos del 1% del total de niños de cero a dos años tenía acceso a las guarderías. No existían programas con base en los hogares ni tampoco se habían llegado a establecer sólidamente programas de salud materna e infantil.

Ahora, en cambio, el incremento de los servicios para el cuidado y desarrollo de los niños de cero a seis años de edad fue espectacular. En 1975 había alrededor de 300 centros de preescolar de PRONOEI en todo el país. En 1983 eran más de 7.000. En su mayor parte, la expansión tenía que ver con los programas destinados a los niños de tres a cinco años. Se calcula que a mediados de los años ochenta estaban matriculados en los centros peruanos de preescolar más de 500.000 niños, es decir, aproximadamente una tercera parte del total



de niños de ese grupo etario (que se estimaba en alrededor de 1,6 millones). Esto significa que en menos de diez años el alcance de los servicios se había multiplicado por siete. Unos 250.000 niños (aproximadamente la mitad de los inscritos en preescolar, esto es, una sexta parte de ese grupo etario) eran atendidos por PRONOEI.

Por aquel entonces ya se habían consolidado algunas de las características del programa tal como funciona actualmente. Por ejemplo, existen modalidades más o menos fijas para la participación de las comunidades, que construyen las instalaciones (o se ocupan de procurarlas de cualquier otra manera) donde desarrolla sus actividades el hogar de niños o centro del programa. El programa es implementado por las “animadoras”. Estas voluntarias de la comunidad, que por lo general poseen un nivel de instrucción bajo, reciben una capacitación inicial de pocas semanas de duración sobre desarrollo infantil, técnicas de enseñanza y construcción de materiales didácticos antes de asumir sus funciones, a razón de una por centro.⁶ Normalmente son elegidas en una asamblea pública de la comunidad y se les concede una modesta remuneración que cubre los costes de la capacitación. Cada grupo de animadoras es supervisado por una “docente coordinadora”, que es una maestra diplomada. Una “docente especialista”, que es una maestra diplomada especializada en educación preescolar, coordina cada zona o región. Las docentes coordinadoras y especialistas son empleadas públicas, mientras que las animadoras no. Un comité de padres suele ocuparse de la gestión de asuntos cotidianos del centro.

En ciertos casos se han creado proyectos generadores de ingresos como parte del programa y, en la mayor parte de los centros, a la comida suministrada por vía gubernamental para alimentar a los niños se añade un suplemento financiado mediante contribuciones locales, que también se utilizan para la satisfacción de otras necesidades del programa. De todas estas maneras el programa se arraiga en la comunidad. Otro factor que contribuye a su afianzamiento es que las animadoras y coordinadoras tienden a identificarse plenamente con la comunidad y con el programa, al tiempo que dedican considerables esfuerzos para mejorarlos.

Por consiguiente, a menudo cada una de las comunidades tiene la sensación de que el centro de PRONOEI le pertenece. Esto sucede, en parte, porque es la propia comunidad quien elige a las animadoras. La comunidad también tiene la facultad de incorporar actividades no educativas y los centros de PRONOEI no exigen ulteriores inversiones, sino que dependen solamente de la disponibilidad de las instalaciones y del empleo de materiales fáciles de conseguir en la localidad.

En cada centro de PRONOEI se reúnen por la mañana algunas docenas de niños cuatro o cinco días por semana. Reciben comida nutritiva, preparada por las madres voluntarias que participan en el programa. Además, aprenden un segundo idioma, el castellano, que más tarde los ayudará a integrarse con éxito en el sistema educativo formal.

Una evaluación efectuada a mediados de los años ochenta reveló que los niños de PRONOEI estaban mejor preparados para la escuela primaria, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y las habilidades sociales, que un grupo de control compuesto por niños que no habían participado en el programa.⁷ No era obstáculo para ello el hecho indudable de que tanto las instalaciones de muchos centros de PRONOEI, como la preparación de las

6 Al principio muchos de los animadores eran hombres (y todavía hay algunos varones que desempeñan ese papel), pero actualmente son más numerosas las animadoras. En este caso, como para las demás funciones (donde igualmente predominan las mujeres), se ha preferido utilizar el femenino en vez de engorrosas formas dobles (animadores/as, etc.). Nota del traductor

7 Véanse Halpern y Myers (1985), Myers y otros (1985) y Banco Interamericano de Desarrollo (1999).

animadoras eran rudimentarias. Sin embargo, utilizando como criterio de medición el índice de grados repetidos, por lo general los niños de PRONOEI no mantenían la delantera a medida que avanzaban en la escolarización primaria, presumiblemente a causa de serios problemas relacionados con la calidad y la organización de las escuelas a las cuales tenían acceso. La influencia del programa en el estado nutricional de los niños era moderada e indirecta y presentaba oscilaciones de una localidad a otra. Al parecer, el programa aumentaba la participación activa y la conciencia de sí misma de la comunidad mediante la estimulación para que se crearan grupos comunitarios destinados a enfrentarse a los problemas que surgían en el mismo. Tomando como base el número de inscripciones y sin contar las contribuciones de las comunidades locales en mano de obra y materiales, el coste anual medio de un centro era de alrededor de 28 dólares estadounidenses por niño, esto es, menos de la mitad del coste de los programas formales de preescolar.

Los resultados de la evaluación en cuanto al coste y los beneficios de PRONOEI confirmaban la hipótesis de que, en relación con sus particulares contextos, grupos destinatarios y objetivos, era rentable. La evaluación sugería que un programa informal de preescolar de gran envergadura, con el tiempo, podía llegar a ser efectivo a bajo coste. Indicaba, además, que podría alcanzar una efectividad aún mayor si fuese posible aumentar igualmente la calidad de los programas locales activos en el sector de la escuela primaria.

Actualmente existen más de 17.000 centros PRONOEI en Perú. Están organizados en la Red de Educación Inicial, un esfuerzo cooperativo que agrupa a especialistas en desarrollo infantil, animadoras, coordinadoras y asistentes y se sostiene gracias a la participación de las comunidades, padres y otros colaboradores, entre los cuales figuran instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Dicha participación permite a PRONOEI brindar a las madres educación nutricional y suministrar educación integral, comida, servicios nutricionales, asistencia sanitaria y otras formas de ayuda a cientos de miles de niños de cero a seis años de edad.

La propuesta de la IE

Metodología

En 1999 PRONOEI fue elegido para participar en la Iniciativa sobre Efectividad organizada por la Fundación Bernard van Leer. Una de las razones de dicha elección era que el programa estaba en funcionamiento desde hacía más de treinta años.

Puesto que el personal del gobierno cambia con frecuencia y, debido a sus obligaciones oficiales, podía no contar con suficiente libertad para compartir sus experiencias y su tiempo, la coordinación con el Departamento de Educación Inicial y Especial del Ministerio de Educación prometía ser una cuestión delicada. Por lo tanto, se decidió buscar como interlocutor una organización competente que recogiese la información y tratase con los diversos organismos administrativos gubernamentales y no gubernamentales involucrados en el programa. A tal efecto fue elegida, entre varios candidatos calificados, la organización denominada Servicios Educativos y Propuesta Social, pero más conocida por la sigla SUMBI.⁸

El objetivo principal del estudio de la IE en Perú, tal como fue formulado en la propuesta de SUMBI, era contribuir a la comprensión de la naturaleza de la efectividad del programa,

8 Véase el sitio web de SUMBI (Servicios Urbanos para Mujeres de Bajos Ingresos) en <www.sumbi.org.pe>.

a fin de enriquecer los proyectos destinados a los niños. En particular, el estudio facilitaría la difusión de conocimientos respecto a nociones y métodos útiles para los proyectos de alta calidad.

Se debía conceptualizar la efectividad mediante una investigación-acción que se concentraría en la reconstrucción histórica del programa en dos sitios y la identificación de las lecciones aprendidas en dichas localidades. Debía prestarse especial atención a diversas cuestiones, como la historia y las características de PRONOEI, la participación (sobre todo de los padres) y los distintos puntos de vista acerca del trabajo de animadoras y coordinadoras. La perspectiva general sería la de los distintos protagonistas. Se partía de la premisa de que cada participante debía tener un espacio que ocupar en el estudio, generando y analizando informaciones para fomentar cambios en el programa gracias a la incorporación de nuevos conocimientos.

Las dos localidades escogidas fueron el Estado de Puno y Villa El Salvador. La selección de Puno se debió a que allí había comenzado el programa más de treinta años atrás. Villa El Salvador, una municipalidad pobre del área metropolitana de Lima, permitía destacar el contraste sociocultural con Puno, que está en el altiplano. El personal multidisciplinario de la IE y dos consultores externos fueron contratados a escala local.

La población beneficiaria en Puno y Villa El Salvador comprendía 55 coordinadoras (las docentes profesionales asalariadas de PRONOEI que funcionan como supervisoras del programa), 55 animadoras (las voluntarias locales que implementan el programa día tras día), 120 padres y madres de familia y 12.000 niños. Se estimulaba la participación de los niños mediante el uso de cuentos, títeres y representaciones gráficas. La experiencia de SUMBI en proyectos de investigación con participación infantil hacía que se tratase de una oportunidad particularmente atractiva.

Herramientas

Para observar la “efectividad”, el equipo de la IE propuso focalizar la atención en las intervenciones del programa que habían sido efectuadas en contextos particulares y habían tenido un impacto positivo y concreto según la totalidad de los protagonistas. El objetivo era permitir que los actores identificaran los procesos que consideraban útiles dentro del programa tal como había sido implementado. Dicho de otro modo, la indagación no debía proceder tomando como punto de partida un conjunto de criterios abstractos acerca de las “buenas prácticas”, para llegar por último a una evaluación del programa. En cambio, debía avanzar desde los juicios detallados y subjetivos de los actores acerca del programa hacia los aspectos más generales, “temas descriptivos”, “conocimientos nuevos” o “lecciones aprendidas”, que se podrían luego transmitir y aplicar de manera directa, adaptándolos, en otros proyectos con contextos parecidos. La meta final era identificar las buenas prácticas, que se habían revelado como tales en un caso particular, más que evaluar ese mismo caso particular según un conjunto preestablecido de buenas prácticas. El enfoque era analítico, no crítico. No se ponía el énfasis en la tasación de los logros del programa, sino en lo que se podía aprender de dichos logros.

Por lo tanto, los instrumentos que el equipo debía desplegar para cumplir su cometido serían forzosamente interactivos, a fin de captar las opiniones de los diferentes protagonistas. Además, se consideraba todavía más importante la participación directa de los actores en la investigación en cuanto proporcionaría un espacio para la reflexión y el diálogo que podía tener un efecto “emancipador” (en el sentido del *empowerment* o “empoderamiento”). En

dicho espacio, podrían salir a relucir las prioridades en conflicto y los puntos de mayor tensión, lo cual permitiría reconocerlos, abordarlos y resolverlos.

Las herramientas debían ser suficientemente flexibles para que logaran generar opiniones que se pudieran luego reunir, analizar y sintetizar de manera comprensible. A fin de garantizar que los puntos de vista de los actores no fuesen malinterpretados o manipulados en el proceso de traducir las experiencias en conceptos, se sintió la necesidad de que los protagonistas también tomaran parte en el análisis de los resultados.

Esto dio pie a otra consideración. Especialmente en Puno, las lenguas maternas de algunas animadoras y coordinadoras eran el aymara y el quechua. Su dominio del español era limitado porque lo usaban solamente como segunda lengua. Esta circunstancia era una barrera significativa para la comunicación oral y escrita entre ellas y los demás protagonistas del programa o con el equipo de la IE. Principalmente por esa razón, pero también como método para verificar cotejando fuentes distintas, se decidió que debía haber una amplia variedad de herramientas y que algunas de dichas herramientas debían valerse de elementos visuales y otros mecanismos no verbales.

A continuación se presentan los instrumentos elaborados para poner en práctica la metodología del estudio de la IE que se acaba de describir.

- *Preguntas a las fundadoras.* Para construir un canal de comunicación entre las fundadoras del programa de Puno (que eran todas animadoras o coordinadoras) y otras coordinadoras, el equipo de la IE creó un espacio en el cual estas últimas podían formular preguntas a las fundadoras. Las preguntas podían abarcar cualquier aspecto del programa, ya se tratara de características percibidas como positivas o negativas. Las preguntas fueron clasificadas y entregadas a las fundadoras para que las examinaran y prepararan sus posibles respuestas. Este intercambio favoreció un diálogo activo entre las veteranas y las ejecutoras relativamente recién llegadas.
- *Entrevistas al personal.* Se realizaron entrevistas grupales en Puno y Villa El Salvador para reconstruir la historia del programa desde el punto de vista de la plantilla de PRONOEI. En Puno los grupos estaban compuestos por fundadoras (todas animadoras o coordinadoras) y en Villa El Salvador por coordinadoras (con larga experiencia en el programa).

A fin de obtener las informaciones buscadas, las entrevistas seguían líneas guía comunes y las preguntas se formulaban en una secuencia fija. Sin embargo, los participantes eran invitados a responder como les parecía más adecuado. Su entusiasmo y ansia de hablar acerca del programa eran evidentes y, en general, las informaciones fluían libremente. Las entrevistas estaban llenas de vivencias personales y otros elementos descriptivos, y cada uno de los participantes destacaba los aspectos de la historia y organización del programa que le interesaban personalmente. Por lo tanto, las entrevistas proporcionaron una gran cantidad de informaciones sobre el pasado del programa, sus fortalezas, debilidades y objetivos, que resultó menos estructurada y más diversificada de lo que habría podido suponer un observador que conociese solamente las preguntas.

Después, junto con el equipo de la IE, cada grupo analizó el contenido de las entrevistas para identificar los elementos comunes y para sondear las reacciones de los participantes ante las impresiones sobre el programa de otros miembros del personal, padres y niños.

En ambas localidades se efectuaron también entrevistas individuales a las animadoras, fundadoras, coordinadoras veteranas y otros protagonistas con funciones de líder. Estas entrevistas eran más estructuradas, aunque los entrevistados podían hablar cuanto querían.

- *La analogía del río.* Durante la actividad denominada “dinámica del río” o “analogía del río”, se pidió a las animadoras y coordinadoras de PRONOEI en Puno y Villa El Salvador que hicieran dibujos que representaran el programa como si fuera un río. Debían mostrar los problemas y éxitos del programa desde el comienzo de sus experiencias hasta el presente, como si hubiese obstáculos a lo largo del río o lugares donde el agua corría apaciblemente, y a cada uno de esos momentos debían asignarle un título para identificarlo. Las diferencias entre los dibujos que esta técnica produjo fueron sorprendentes y, durante el debate subsiguiente con las fundadoras del programa (todas ellas animadoras o coordinadoras de Puno) y el equipo de la IE, se dieron múltiples oportunidades para la visualización y la exploración abierta de las percepciones de los protagonistas respecto a la historia y evolución del programa.



CORTESÍA DE SUNBI

Dibujando un río

- *La anécdota.* Se formaron grupos de aproximadamente quince animadoras y coordinadoras de PRONOEI en Puno y Villa El Salvador, las dos localidades estudiadas, y a cada grupo se le pidió que recordara situaciones en las cuales resaltaban los aspectos del programa que, a su parecer, habían sido más “efectivos”. (En realidad, en vez de “efectivo” se emplearon a menudo otros términos, como por ejemplo “útil”, “importante” o “apropiado”). Luego, cada miembro del grupo era invitado a describir por escrito una de tales situaciones. Una vez terminada esta actividad, el equipo seleccionaba algunos elementos de las descripciones para analizarlos a fondo. Al menos una de las “anécdotas” era fotocopiada y se repartían las fotocopias a los miembros del grupo, pidiéndoles que las estudiaran. Después se les proponía identificar los aspectos con los cuales estaban o no de acuerdo, o que les parecían más o menos significativos. Por último, la historia era examinada por el grupo reunido, junto con el equipo de la IE.
- *Talleres participativos.* Se organizó una serie de talleres en los que intervenían los padres, otros miembros de las familias, representantes de la comunidad, animadoras y coordinadoras, para que el equipo de la IE pudiese explorar las percepciones de cada uno de ellos sobre el programa y sobre su propia participación en el mismo.
- *Entrevistas a los padres.* El equipo de la IE entrevistó a los padres de Puno y Villa El Salvador para hacerse una idea general de la opinión que tenían de las animadoras y coordinadoras y respecto a los éxitos y fracasos del programa. Los resultados de las entrevistas eran comentados después por los padres, animadoras, coordinadoras y miembros del equipo de la IE.
- *Narración de cuentos.* Se pedía a cada uno de los padres y animadoras que contara un cuento sobre uno de los temas principales del estudio, por ejemplo un día en el centro de PRONOEI o un día en la vida de un niño de PRONOEI. A continuación, el equipo de la IE discutía los cuentos con los padres y las animadoras.
- *Análisis de fotografías.* Se mostraban a los padres y animadoras fotografías o diapositivas con niños en diferentes situaciones. Se les pedía que analizaran las situaciones a partir de dos preguntas: “¿Qué veo?” y “¿Qué opino?” y que las clasificaran como positivas o

negativas para los niños. Después comentaban sus análisis y clasificaciones junto con el equipo de la IE.

- *La dinámica de globos.* Los padres y animadoras hacían preguntas a los niños, escribiendo sus respuestas en recortes de cartulina con la forma de un globo. Al otro lado del recorte escribían su impresión sobre lo que el niño o la niña quería decir. A efectos de la discusión y análisis que se efectuaban a continuación con el equipo de la IE, los globos de cartulina eran clasificados por temas.
- *La arpillera.* Además de la tela rústica utilizada para la confección de bolsas, la “arpillera” es un tipo particular de imágenes pintorescas que forman parte de la producción artesanal de muchas regiones de América Latina. Se construye aplicando sobre un soporte recortes de varios colores. Las arpilleras de la IE constaban de una base de cartón o tejido basto y resistente y recortes de cartulina o tela que representaban el paisaje y los edificios de la comunidad escogida para el estudio, así como distintos personajes que intervenían en el programa a escala local: niños, padres, animadoras y otros individuos presentes en el centro de PRONOEI.

Las coordinadoras de PRONOEI en Puno y Villa El Salvador participaron en un taller de capacitación durante el cual recibieron manuales de instrucciones y una explicación sobre los objetivos del uso de la arpillera como instrumento innovador de la IE. A continuación, se enseñó a los niños de PRONOEI de tres a seis años de edad un juego centrado en la colocación, identificación y descripción de los distintos elementos de la arpillera. En el transcurso del juego, una coordinadora les hacía preguntas sobre sus costumbres y actividades cotidianas, sus gustos y preferencias, sus clases de preescolar, sus juegos, etc. Las preguntas habían sido planificadas de antemano y todas se relacionaban, directa o indirectamente, con la arpillera y con el programa.

Las imágenes y figuras de la arpillera se revelaron como una herramienta de valor inestimable para lograr que los niños se expresaran de manera clara y sincera. Las “voces” de los niños fueron registradas por las coordinadoras y sucesivamente clasificadas por el equipo de la IE. En un taller organizado posteriormente, sus opiniones fueron presentadas una vez más a las coordinadoras, que ayudaron al equipo a analizar sus posibles implicaciones desde el punto de vista de las percepciones de los niños acerca del programa.

- *Observación.* Una de las actividades continuas del equipo de la IE consistía en la observación del funcionamiento cotidiano de los centros de PRONOEI y las tareas de rutina de sus participantes. Los miembros del equipo anotaban todas las impresiones que les parecían pertinentes durante la actividad y en el momento oportuno las comentaban con los protagonistas. Estas discusiones servían para refutar o confirmar las impresiones registradas y, en el segundo caso, para tomarlas como punto de partida con la finalidad de un ulterior desarrollo.
- *Ferias comunales.* Otro método dirigido a verificar la exactitud del análisis de las opiniones de los actores, particularmente útil porque permitía superar las barreras del idioma y el analfabetismo en las aldeas de habla aymara y quechua, consistía en la presentación de los resultados de manera animada e interactiva durante las ferias comunales, organizadas con la intención de garantizar una nutrida concurrencia y crear un ambiente propicio para la discusión abierta y espontánea. Por otra parte, las ferias generaron nuevos resultados, independientemente de las demás herramientas.

Los instrumentos de la IE en Puno y Villa El Salvador

Instrumento	Fuente de información	Otros participantes: Discusión analítica
Preguntas a las fundadoras	fundadoras	coordinadoras, miembros del equipo de la IE como intermediarias
Entrevistas al personal	fundadoras, animadoras, coordinadoras, otros protagonistas líderes	miembros del equipo de la IE como entrevistadoras
Analogía del río	animadoras, coordinadoras	fundadoras, equipo de la IE
Anécdota	animadoras, coordinadoras	equipo de la IE
Talleres participativos	padres, otros miembros de las familias, representantes de la comunidad, animadoras, coordinadoras	equipo de la IE
Entrevistas a los padres	padres	animadoras, coordinadoras, miembros del equipo de la IE como entrevistadoras
Narración de cuentos	padres, animadoras	equipo de la IE
Análisis de fotografías	padres, animadoras	miembros del equipo de la IE como creadoras de las fotos
Dinámica de globos	niños, padres, animadoras	equipo de la IE
Arpillera	niños	coordinadoras, equipo de la IE
Observación	equipo de la IE	todos los protagonistas
Ferias comunales	todos los miembros de la comunidad	miembros del equipo de la IE como registradoras de las respuestas

Algunos resultados de la IE

Una nueva percepción de la historia de PRONOEI

Muchos programas exitosos dedicados al cuidado y desarrollo de la infancia se implementan al cabo de un diagnóstico atento de la situación de los niños de la comunidad donde se ha de poner en práctica la iniciativa. Se identifican las necesidades de los niños, se discuten con la colectividad las líneas generales del programa, y las intervenciones se diseñan prudentemente para evitar riesgos específicos y resolver problemas particulares que afectan a los niños de la comunidad en cuestión.

La historia de PRONOEI ha seguido una trayectoria diferente. El objetivo inicial consistía en ofrecer educación nutricional a las madres de las aldeas pobres de habla aymara y quechua en el altiplano puneño. Luego, la meta se reorientó hacia la ayuda a las mujeres, mediante la creación de oportunidades que permitieran a las madres recibir capacitación en artes y oficios, a fin de incrementar los ingresos de los hogares y mejorar la condición



Las animadoras y un niño trabajan con una arpillera

socioeconómica de las mujeres dentro de las comunidades. Al principio el cuidado de niños fue identificado como una necesidad imperiosa únicamente en cuanto concedía a las madres el tiempo y el espacio indispensables para que ensancharan sus horizontes. Sólo gradualmente, a medida que el programa se reestructuraba para alcanzar este nuevo objetivo, la atención al niño empezó a tener un peso cada vez mayor hasta volverse predominante.

Esta espontaneidad al comienzo influyó en la evolución del programa. Cada vez que se hacía una modificación, surgían nuevos desafíos para la implementación del programa, y las animadoras y coordinadoras de PRONOEI se veían obligadas a introducir cambios adicionales. Por lo tanto, sin habérselo propuesto como estrategia consciente, el personal de PRONOEI se acostumbró a “aprender trabajando”. En muchos sentidos, esta espontaneidad favoreció una cierta flexibilidad de enfoque que muchos otros programas a menudo buscan pero raramente encuentran, por estar principalmente atentos a poner en práctica conceptos teóricamente apropiados. Esta característica del desarrollo espontáneo era muy atractiva para el estudio de la IE porque el enfoque no era en absoluto artificial o impuesto. Era como si el programa diese por casualidad con soluciones funcionales y potencialmente muy efectivas.

Situaciones críticas y momentos de tensión

Algunos de los puntos que, durante la exploración, los distintos protagonistas indicaron como objeto de críticas o fuente de tensión en el programa son los siguientes:

- Las animadoras y coordinadoras desean recibir más capacitación sobre trabajos sociales para poder satisfacer el amplio abanico de necesidades de sus comunidades. La formación

que reciben no basta para cumplir adecuadamente la función que los padres suponen que deben desempeñar en el programa y en las comunidades.

- Reforzar el papel de las animadoras y coordinadoras en Puno podría contribuir a la “buena salud” del programa, puesto que funcionan como mediadoras de primer orden entre la cultura dominante, de lengua española, y las minorías locales, que hablan aymara y quechua.
- La actitud positiva de las animadoras y coordinadoras tiene una importancia decisiva para el éxito del programa. No obstante, incluso cuando los padres consideran que PRONOEI es una alternativa válida a otros sistemas de preescolar disponibles, las animadoras y coordinadoras tienden a percibir el programa como la única alternativa, más que como la alternativa más conveniente para las familias con bajos ingresos.
- Las animadoras y coordinadoras atribuyen un gran valor al respeto que les demuestran los padres y las comunidades y necesitan que su estima se manifieste de manera directa.
- Por lo general la participación de los padres en el programa es limitada. Varios protagonistas piensan que los padres tendrían que participar más para que el programa sea efectivo. Dicen que los padres deberían identificarse con el programa, sentirse propietarios del mismo y adquirir conciencia del significado que tiene su propia presencia dentro de éste. Sin embargo, algunos actores creen que los padres deberían intervenir en el mantenimiento de los centros de PRONOEI, sin que por ello los centros estén a su disposición para otras actividades comunitarias. En general, la percepción de la participación de padres es más positiva en Villa El Salvador que en Puno. En Puno las coordinadoras tienden a considerar a los padres personas perezosas y poco comprometidas.
- Para muchos padres el proceso de selección de las coordinadoras es un misterio.
- No hay suficiente comunicación entre las personas que se encuentran en los diferentes niveles del programa. Debería haber mayor claridad en la definición de los respectivos roles.

La opinión de animadoras y coordinadoras acerca de la efectividad

Los elementos que las animadoras y coordinadoras consideran importantes desde el punto de vista de la efectividad del programa salieron a relucir gracias al análisis de las anécdotas.

En general, tanto las animadoras como las coordinadoras creen que el éxito del programa se debe principalmente a los esfuerzos de las animadoras. Esto puede depender, en parte, del hecho concreto de que la herramienta en cuestión (la anécdota) se basa en narraciones en las cuales los individuos cuentan situaciones precisas en las que se vieron directamente implicados. Por lo tanto, resulta inevitable que el testimonio que así se obtiene destaque la contribución del individuo que ha relatado la anécdota.

Las animadoras y coordinadoras consideran que un programa es efectivo si alcanza sus objetivos en materia de educación, si es apropiado a la situación y brinda apoyo a los padres, si consigue mantener bajos los costes y si es sostenible.



Jugando juntos

Las animadoras y coordinadoras afirman que, para que un programa sea efectivo, la plantilla tiene que estar adecuadamente capacitada y debe haber buena coordinación entre el personal involucrado en las diferentes iniciativas del programa. En particular, las animadoras, que son los miembros del personal encargados del cuidado infantil, deben conocer bien a cada niño y a cada niña, deben ser capaces de demostrarles cariño con naturalidad y deben evitar hacer comparaciones entre los niños. Las mejores animadoras son comprensivas, pacientes y tenaces. Aceptan los retos y se lanzan a la aventura. Disfrutan de su trabajo y están orgullosas de él. Conocen a los padres y son capaces de discutir con ellos cualquier tipo de cuestiones. Para que el programa sea efectivo, las animadoras deben comprender los problemas y necesidades de las familias y ser capaces de buscar la cooperación de los padres.

Por su parte, las coordinadoras deberían ser capaces de brindar apoyo, involucrarse personalmente en la resolución de problemas y demostrar constancia en el intento de alcanzar los objetivos educativos. Deberían planificar su labor y establecer sus propias metas. Han de ser flexibles y saber trabajar en equipo. También deben sostener y orientar a las animadoras, ayudándolas a superar cualquier dificultad que se les presente.

Tanto las animadoras como las coordinadoras mencionan el apoyo que los padres y la comunidad proporcionan a las primeras para que puedan cumplir con sus obligaciones. Las animadoras subrayan la importancia de su relación con los padres y la comunidad. Notan la satisfacción que sienten los padres cuando ven que sus hijos aprenden y se llevan bien con los demás niños y niñas. Para las animadoras y coordinadoras, si los padres se identifican con el programa, la efectividad está asegurada.

En el caso de PRONOEI, las animadoras y coordinadoras dicen que los padres son considerados agentes importantes del programa. Éstos participan en las actividades, asisten a las reuniones y aprecian el trabajo de las animadoras. Gracias al programa, los padres se interesan más en la educación de sus hijos. También desempeñan un papel más efectivo como maestros de vida, inculcando a niños y niñas los valores morales y mostrándoles su afecto. No obstante, muchas de las actuales coordinadoras, que ven el programa como un instrumento para mejorar la conducta de los niños, tienden a atribuir menor peso a la intervención de los padres para el éxito del programa.

Las animadoras afirman que el programa es efectivo cuando los niños aprenden sus lecciones y consiguen adaptar su comportamiento a los desafíos que deben afrontar. Las coordinadoras sostienen que el programa es efectivo cuando los niños asisten a clases, tienen una apariencia positiva, pueden expresar su felicidad, se sienten seguros, son extrovertidos, participan y se preparan adecuadamente para la escuela.

Las animadoras y coordinadoras indican que el centro de PRONOEI debería ser acogedor para los niños, convirtiéndose en su segundo hogar. Las segundas consideran efectivo un programa si el número de niños que participan activamente en él es más elevado que el número de aquellos que asisten a clases. También dicen que en los centros se deben respetar los derechos del niño, que las actividades del programa se deben adaptar a los intereses de los niños y que éstos deben aprender, pero también recibir amor y cariño.

Las animadoras y coordinadoras expresaron, por lo general, impresiones positivas sobre los efectos del programa en los niños y en su desarrollo. Dicen que la calidad de los recursos materiales y humanos con que cuenta un programa es significativa para los resultados que éste puede dar. Además, las animadoras afirman que, si el programa tuviera más recursos, estarían en condiciones de ser más efectivas. Para compensar la escasez que ciertas animadoras perciben, algunas de ellas organizan iniciativas con los padres para obtener más recursos.



CORTESÍA DE SUMBI

Padres de Puno en un taller

La opinión de los padres acerca de la educación y la efectividad

La aplicación de los instrumentos permitió una comprensión preliminar de los puntos de vista de los padres respecto a la educación y la efectividad del programa.

Muchos padres y otros miembros de la comunidad creen que las animadoras siempre deberían provenir de las comunidades en las cuales trabajan. Piensan que de esa manera se garantiza que estén en sintonía con las tradiciones de la comunidad y reconozcan sus necesidades. Otros preferirían que las animadoras vinieran de fuera de las comunidades porque, según afirman, de esa manera se garantiza que la calidad de su labor sea elevada. Estos últimos parecen dar por sentado que la gente de cualquier otro lugar está mejor preparada.

Para los padres, un buen animador es aquel que enseña, cuida y facilita. Enseñar implica asignar tareas y dar recomendaciones a los niños (y a veces también a los padres), inculcarles el orden, la limpieza, el aseo y la buena alimentación, así como facilitar su socialización.

Algunos padres afirman que preferirían que sus hijos aprendiesen más cosas como en los centros formales de preescolar; se trata sobre todo de las tres destrezas básicas: leer, escribir y calcular. Afirman que ésta era precisamente la mayor desventaja de PRONOEI.

En Puno, los padres sienten que la preservación de los idiomas indígenas, el aymara y el quechua, es esencial para la socialización de los niños. Sin embargo, creen que deben recibir instrucción también en castellano porque es la lengua oficial de Perú y es necesaria para tener éxito en el sistema educativo formal y para la comunicación con los demás fuera de las comunidades del altiplano, por ejemplo, cuando uno viaja a otras zonas del país. También

se valora la educación bilingüe como instrumento para incrementar el desarrollo mental y ampliar el horizonte cultural de los niños.

En Villa El Salvador, los padres destacan tres factores de los centros de PRONOEI que, a su juicio, facilitan la buena educación de sus hijos. Consideran que estos centros son de calidad superior respecto a las otras alternativas disponibles, incluidos los centros formales de preescolar; piensan que los centros de PRONOEI son un medio eficaz para preparar a sus hijos para la escuela primaria; y opinan que estos centros brindan una base sólida para que sus hijos gocen de una vida mejor. En menor medida, algunos padres valoran los centros de PRONOEI más como instrumentos para la gestión de la vida comunitaria que como establecimientos educativos para los niños pequeños.

La opinión de los niños que participan en el programa

En quince centros de PRONOEI en Puno se recogieron las opiniones de veintiséis niños y niñas mediante su participación en diferentes juegos, uno de los cuales era la creación de arpilleras. Durante las entrevistas basadas en las arpilleras, los niños podían responder a las preguntas acerca de los centros de PRONOEI de diversas maneras, desde un simple “sí” o “no” hasta respuestas largas y detalladas, o incluso formulando a su vez nuevas preguntas.

Difícilmente cabía esperar que los niños expresaran opiniones acerca de la calidad relativa del cuidado en los centros o sobre las consecuencias de dicho cuidado para su educación, desarrollo, salud y bienestar futuros. En cambio, fueron muy comunicativos sobre otros temas, como lo mucho que apreciaban las oportunidades que los centros les ofrecían de jugar, recibir cariño, ser mimados y estar con sus amigos. Muchas de las materias que estaban aprendiendo despertaban su entusiasmo. Algunos niños decían que los centros constituían un lugar seguro donde sentirse a salvo de la violencia del hogar.

Los niños también suministraron informaciones sobre las tareas de rutina del centro, su relación con las animadoras y entre las animadoras y los padres. Cuando se les preguntó si les gustaba ir al centro, todos los niños que respondieron dijeron que sí. Las razones que aducían eran variadas: porque viajaban hasta allí en barca por el lago Titicaca, porque podían escribir, jugar, estudiar, dibujar, leer, cantar. Algunos contestaban sencillamente “Porque sí”. Otros eran un poco más precisos: “Porque allí me siento bien”, “Porque es divertido”, “Porque allí soy feliz”.

Durante las entrevistas se descubrió que en el 53% de los casos los niños iban solos a los centros, mientras que el 27% iban con un hermano o hermana. Esto significa que la mayor parte de los niños va a los centros sin la compañía de un adulto. Aunque muchos niños viven a poca distancia del centro y pueden ir a pie, de todos modos se trata de un riesgo, debido a la presencia de perros y a los caminos rocosos, barrancos y arroyos (a veces torrentosos) que tienen que atravesar. Algunas animadoras y coordinadoras mencionaron que había habido casos de niños mordidos por perros o que se habían caído y lastimado.



CORTESÍA DE SUMBI

Una feria divertida

Un ejemplo de la investigación de la IE en Puno

En abril del año 2000 un equipo de la IE llevó a cabo una investigación en cuatro comunidades del altiplano puneño.⁹ Durante la investigación, el equipo trabajó en estrecha colaboración con las comunidades y las animadoras y coordinadoras locales de PRONOEI. Principalmente recogió informaciones sobre las experiencias que habían acumulado las comunidades respecto a la labor de los encargados del programa y sobre la efectividad del personal de PRONOEI desde el punto de vista de los padres y las familias. La investigación era una parte esencial del proyecto de la IE. El siguiente análisis destaca algunos puntos fundamentales que ilustran la naturaleza de esta iniciativa.

Para la investigación fueron elegidas dos comunidades de habla aymara y dos de habla quechua. Un equipo de antropólogos organizó un taller con los padres de cada comunidad para reunir informaciones sobre varios aspectos del programa. Los especialistas utilizaron las herramientas de la IE para sondear las opiniones de las familias sobre PRONOEI y la educación de sus hijos y sobre sus expectativas para el futuro. En lo específico, el equipo estudió las respuestas a tres preguntas sencillas, obtenidas mediante la investigación:

- ¿Cuáles son los objetivos del programa que los padres y madres de familia identifican?
- Según las familias, ¿cuál debería ser el perfil y el papel del personal de PRONOEI?
- ¿En qué medida las percepciones de las familias acerca del programa y las animadoras y coordinadoras incidieron en la efectividad de los centros de PRONOEI?

Resultado 1: Los objetivos de PRONOEI

El [niño] que no va [a un centro de PRONOEI] no se da cuenta en qué día está, está jugando solito nomás. Prácticamente con la gente no podría juntarse, porque es como un warquita [un pequeño salvaje o animal]. [...] [T]iene miedo de la gente.

Un padre de Puno

De las respuestas de las familias a la primera pregunta (“¿Cuáles son los objetivos del programa que los padres y madres de familia identifican?”), el equipo de la IE extrajo descripciones que consistían en palabras aisladas y frases cortas. Todas giraban principalmente alrededor de dos “concepciones” centrales: el PRONOEI como programa educativo, especializado en la educación temprana de niños, y el PRONOEI como programa social, que ofrece cuidado diurno para niños pequeños. Para algunas familias estos temas tendían a fundirse en una única definición: “PRONOEI es un hogar donde los niños aprenden”.

En Perú, la idea de que la educación es un medio para lograr el progreso social y económico está profundamente arraigada en la población campesina. Por lo tanto, no sorprende que, durante la investigación, las familias hayan asociado con PRONOEI palabras descriptivas tales como “educación”, “progreso”, “desarrollo” y “futuro” y que también hayan comparado frecuentemente el programa con los enfoques educativos formales. La gente de Puno tiende a considerar la educación el comienzo de un camino que, idealmente, conduce a las personas a mejorar, saliendo de su comunidad natal y de la cultura tradicional e incorporándose en la

9 Para la descripción de la investigación véanse Fundación Bernard van Leer (2001a) y Lanata Piazzon (2001), que son la base de esta parte del texto y la fuente de las opiniones de padres citadas.



¿Un niño que no participa?

sociedad peruana y la cultura nacional en general. Dicho de otro modo, equiparan educación con progreso.

Para los padres, se entrelazan inextricablemente los roles que PRONOEI desempeña, por un lado, en el desarrollo cognitivo-motor de sus hijos (que, característicamente, está más emparentado con las funciones de la educación formal) y, por otro, en su desarrollo social. Para que los niños adquieran las habilidades psicomotrices y cognoscitivas dentro del contexto de un sistema educativo, tienen que asistir a una escuela o centro educativo de cualquier género, y eso implica necesariamente que se separen de la familia y entren en estrecho contacto con otros niños bajo la supervisión de un adulto desconocido. Esto conlleva una buena dosis de socialización. En los centros de PRONOEI, los niños comienzan el proceso de adaptación al sistema educativo, pero también tienen sus primeros intercambios regulares con extraños.

Además, las ventajas que los padres perciben en el programa no son exclusivamente de índole educativa. También tienen que ver con una preparación más general para la vida misma. El dominio del español, por ejemplo, es un instrumento indispensable para la escolarización formal, pero es igualmente importante, en muchos sentidos, desde el punto de vista social y económico. Algunos padres caracterizan así este fenómeno: “Un niño que se queda es como si estuviera encerrado en una casa”. El programa, en cambio, proporciona los medios para “salir del encierro”.

Utilizando ilustraciones y relatos sobre la vida cotidiana de sus hijos, los padres demostraron de qué manera los niños se veían beneficiados por el programa. También explicaron qué era lo que, según ellos, se perdían los niños que no participaban en el mismo. Los que no asistían a los centros eran representados como si estuvieran siempre sucios, despeinados, tristes y abandonados. En un caso se representó a uno de esos niños como si

fuera huérfano. Al contrario, los niños que participaban en el programa eran representados alegres, jugando con sus compañeros, limpios y peinados, “vivos” y “despiertos”.

Un niño que se queda [que no va al centro] es como si estuviera encerrado en una casa. El [niño] que va [al centro de PRONOEI] sabe leer, identifica árboles, distingue los colores. [...] Entre los niños se arman de confianza.

En el Wawa Uta [centro de PRONOEI] se les enseña a estar bien y a interactuar con los demás, a eso le dicen “civilización”. Ahí aprenden a vivir sin miedo, tal como viven en la casa, aprenden a jugar y hablar.

El [niño] que va [al centro de PRONOEI] conoce a sus compañeros; donde sea que vaya no tiene miedo. El que no va está andando con su perrito [y] sólo sabe hablar quechua. Tiene miedo de la propia gente y [de] los animales; no se junta fácilmente. Cuando va a la escuela, no sabe agarrar el lápiz, escribir, no le entiende al profesor.

Aunque oficialmente PRONOEI es un programa de educación inicial, los padres resaltan más el aspecto del cuidado que sus hijos reciben día a día. Algunos padres piensan que ahora la educación formal es peor, tal vez porque ellos mismos comenzaron a recibir su propia instrucción (limitada) cuando ya eran mayores y se preguntan si los niños pueden acudir a PRONOEI cuando son más grandes.

Para ellos [los niños que van al centro] está bien [...] [porque] ellos van a divertirse. [...] Habiendo niños en la calle ahora estarían ahí y no tendrían donde jugar. De repente los padres quieren ir a la plaza [donde está situado el centro] y ya tienen donde dejar a los niños; no corren riesgo de que les pase algo.

Resultado 2: Expectativas acerca del rol del personal de PRONOEI

Mediante los relatos, los padres formularon sus percepciones sobre cómo transcurre un típico día de actividades en los centros de PRONOEI y de cuáles son los recursos con que cuenta el programa. Gracias a estas informaciones, el equipo de la IE pudo descubrir las impresiones de los padres respecto al personal de PRONOEI.

Según los padres, la función principal de las animadoras es enseñar a los niños y ayudarlos a aprender. Para ellos, entre las materias enseñadas la más importante es la escritura. También mencionan la lectura, la pronunciación y un buen conocimiento del castellano. Algunos padres piensan que al final del curso sus hijos deberían graduarse y recibir un diploma.

Para ejecutar su función educativa, las animadoras deben ser amigas de los niños, pero sin dejar que la estrecha relación afectiva les haga perder la capacidad de mantener el control y la disciplina. Deben lograr que entre los niños reine el orden a la vez que la alegría.

Los padres comentaron también otras funciones de las animadoras, que no están relacionadas directamente con la educación. Muchas de ellas podrían clasificarse como “cuidado de rutina” o “cuidado familiar”. Son lo que las madres hacen corrientemente con sus hijos. Entre estas tareas figuran el cuidado general de los niños, asegurarse de que coman bien, acostumarlos a usar el baño, enseñarles su nombre y el de los demás y a saludar a cada cual por éste y ayudarlos a comprender las relaciones de parentesco de cada uno. Los padres

también esperan que las animadoras les den recomendaciones sobre las mejores prácticas de cuidado. Sin embargo, lo que los padres desean por encima de todo es que éstas consigan que los niños pierdan el miedo a estar sin sus padres. Esto significa que las animadoras deben contribuir a que los niños se adapten al ambiente desconocido del centro y se habitúen a relacionarse con gente extraña y a acatar nuevas reglas.

Los padres esperan que las animadoras establezcan una buena relación con el público y, en primer lugar, con los propios padres. Las animadoras son responsables de velar por el estado de los locales del centro. Para ello, deben ocuparse de que el edificio sea regularmente sometido a inspecciones, manutención y reparaciones. Se espera que las animadoras hagan reuniones con los padres y madres de familia para debatir las cuestiones relacionadas con el tema, organizando horarios de participación de padres en el mantenimiento de los locales y otras actividades de rutina del centro, incluida la confección de juguetes. En dos comunidades se observó que las propias animadoras habían fabricado al menos la mitad de los juguetes.

Las animadoras son responsables de atraer a niños al programa, para conseguir nuevas inscripciones. Cuando un centro cierra, generalmente es porque no se ha matriculado un número suficiente de niños. Las veces que esto ha ocurrido, los padres suelen comentar que se trata de una muestra del desinterés de las animadoras. Según ellos, es la animadora quien debe motivar a las comunidades para que brinden su apoyo al programa.

Debe [...] motivar a la comunidad para que arreglen el local. Así nosotros podríamos respetarla como una buena animadora. Debe impulsar esas actividades y ganarse el honor de la comunidad. Si cumple con estos requisitos, los padres la dejaremos trabajar varios años y la ayudaremos.

Algunos padres tenían la impresión de que las animadoras demostraban un adecuado sentido de responsabilidad si llegaban puntualmente al trabajo, si siempre preparaban sus actividades de antemano, o si permanecían en el aula desde que el centro abría hasta que cerraba. Otros padres esperaban mucho más. Pensaban que una buena animadora debería pasar a recoger a los niños a sus casas por la mañana y volver a llevarlos al final del día, o, si los padres no habían regresado al hogar, llevárselos a su casa hasta que sus padres los fueran a buscar.

Al responder sobre el perfil que una animadora “ideal” debía tener, un reducido grupo de padres afirmó preferir que las animadoras vinieran de fuera de las comunidades porque de esa manera seguramente estarían “más preparadas”. Sin embargo, la gran mayoría quería que las animadoras fuesen de la misma comunidad. Los motivos mencionados con mayor frecuencia eran que así resultaba más fácil establecer una buena comunicación entre las animadoras y los padres, lográndose por ende una mayor participación de los padres en el programa; que de esa manera las animadoras podían contar con un mayor apoyo de la comunidad; y, sobre todo, que era más probable que las animadoras del lugar estuvieran dispuestas a facilitar su ayuda a las familias, especialmente acompañando a los niños durante el trayecto entre la casa y el centro. Por otra parte, los padres decían que, si las animadoras provenían de la misma comunidad, era posible contar con ellas para que colaboraran con los padres en la resolución de otros problemas comunitarios y la colectividad podía ejercer más control sobre su trabajo. Los padres señalaron que las animadoras locales también tenían mayores probabilidades de contribuir con eficacia a que los niños se sintieran a gusto en el proceso de transición de su hogar al ambiente desconocido del centro, porque las animadoras no eran para ellos personas del todo extrañas.

En las cuatro comunidades examinadas durante esta etapa de la investigación, resultó evidente que, cada vez que las animadoras eran externas, las comunidades tendían a

criticarlas porque percibían en ellas una cierta falta de responsabilidad, mientras que, cuando eran personas del lugar, las comunidades las criticaban porque percibían deficiencias en su formación pedagógica. Mientras algunas madres pensaban retirar a sus hijos del programa debido a la falta de responsabilidad de las animadoras foráneas, otros padres querían que las animadoras locales se parecieran más a las externas.

Nosotros quisiéramos que las animadoras enseñasen bien a nuestros hijos, por eso quisiéramos controlarlas. [...] Debe enseñarles a escribir bien a todos. Primero tienen que reconocer los colores y luego escribir.

A la animadora podemos ayudarla dándole consejos para que enseñe bien a las guaguas [los niños], porque de lo contrario en la escuela esa guagua haría quedar mal el prestigio de la comunidad y de él mismo.

[Una buena animadora] a los más grandecitos les enseña a escribir y a los más pequeños los hace jugar.

Resultado 3: El impacto de las percepciones de los padres en la efectividad del programa

Los padres de las cuatro comunidades de Puno que fueron consultados en el transcurso de la encuesta creen que las animadoras y coordinadoras tienen dos roles principales dentro del programa: uno orientado hacia la preparación de los niños para el sistema educativo formal y el otro, hacia la socialización y la toma de conciencia acerca de la importancia que tienen los años de crecimiento pasados en una comunidad tradicional.

A primera vista, estos dos roles no parecen entrar en conflicto. En efecto, más bien parecen complementarse recíprocamente. Sin embargo, en la práctica surgen problemas porque, tratando de garantizar uno de los dos aspectos, las animadoras y coordinadoras pueden poner en peligro el otro.

Desde el punto de vista de los padres, las animadoras foráneas pueden estar mejor preparadas como especialistas en educación, pero ser menos apropiadas porque no satisfacen las expectativas de la comunidad en áreas no relacionadas directamente con ésta, como por ejemplo el deseo manifestado por las familias de que acompañen a los niños de su casa al centro o que los cuiden durante la ausencia de los padres. Por otro lado, las animadoras locales pueden ser capaces de asegurar que el programa funcione bien en la mayor parte de los sectores no relacionados con la enseñanza, pero no estar en condiciones de educar a los niños adecuadamente debido a los defectos de la capacitación suministrada por el Ministerio de Educación. No se trata de un conflicto teórico irremediable, sino más bien de una simple realidad que se vive en estas comunidades, donde la formación de las animadoras locales, en efecto, tiende a ser insuficiente.

Otras consideraciones al margen de la IE

Aunque, en general, la experiencia de PRONOEI ha sido positiva, la IE ha revelado algunas áreas problemáticas del programa que requieren atenta consideración. Además, el equipo de la IE se ha dado cuenta de que, durante el proceso de investigación, algunas cuestiones no fueron contempladas o no se profundizó suficientemente en ellas. A continuación se presenta una lista de algunas de dichas cuestiones.



CORTESÍA DE SUIBI

Niños de Puno

- Es necesario seguir indagando y resolver los conflictos entre las expectativas relacionadas con los roles y funciones de los distintos actores y las condiciones reales en las cuales se desarrolla el programa.
- La demanda de servicios ofrecidos por los centros de PRONOEI ha aumentado considerablemente en las comunidades del país. Sin embargo, debido a restricciones presupuestarias, el gobierno peruano no ha sido capaz de responder satisfactoriamente a dicha demanda.
- La expansión y el éxito del programa probablemente tendrán como resultado un ulterior incremento de la presión que ya pone en apuros el sistema de la enseñanza primaria, debido al constante aumento del número de niños que se matriculan en el sistema educativo formal.
- El deseo manifestado por la población adulta de una mayor capacitación y otras intervenciones encaminadas a mejorar su nivel de instrucción y desarrollo, incluida la alfabetización, va en continuo aumento. Esto se debe, en parte, a una mayor conciencia de la importancia de las cuestiones relacionadas con la educación y el desarrollo, que es fruto de los conocimientos impartidos a la población por programas como PRONOEI.
- Los docentes profesionales se preocupan por un posible empeoramiento de la calidad de los servicios en el caso de que sean suministrados por programas como PRONOEI, que se basan en el trabajo de docentes no diplomados.
- Al mismo tiempo, la rápida expansión de este tipo de programas es percibida por los docentes profesionales como una posible amenaza para sus puestos de trabajo.
- El presupuesto del gobierno puede verse en la incapacidad de cargar con los costes del programa, en constante aumento, no sólo en cuanto se refiere a la capacitación y apoyo para las animadoras y demás voluntarios, sino también respecto a la necesidad creciente

de equipamiento y otros recursos materiales, incluida la infraestructura.

- La multiplicación de los pedidos formulados por animadoras y demás voluntarios puede, de por sí, convertirse en un problema. Están comenzando a solicitar que sus años de experiencia y dedicación sean reconocidos y recompensados económica y profesionalmente.



8. La historia y el Movimiento de Águeda¹

El Movimiento de Águeda, en Portugal, es un caso único entre los programas que participaron en la Iniciativa sobre Efectividad, en el sentido de que se trata de un “movimiento” que no cuenta con una estructura o jerarquía administrativa rigurosamente organizadas. Haciendo una elección acertada, el equipo de la IE en Portugal centró su atención en la documentación de los treinta años de historia del movimiento porque no existía una “memoria institucional” ni un historial donde se hubieran registrado regularmente sus actividades.

La IE y el movimiento

En 1999 las visitas de expertos que participaban en la Iniciativa sobre Efectividad permitieron al Movimiento de Águeda, de Portugal, comprender mejor qué era la IE. A consecuencia de ello se procedió a la elaboración de un plan de trabajo trienal, con su respectivo presupuesto, que fue enviado a la Fundación Bernard van Leer. Se creó un equipo de la IE. De los diez miembros que lo componían, ocho eran elementos internos ya activos en Águeda, mientras que los otros dos eran consultores de la IE enviados por la Fundación.

Se tomó la decisión de concentrar la IE en una profunda reflexión sobre la evolución del movimiento en el transcurso de sus 25 años de vida. Dicha labor se llevaría a cabo mediante una revisión de la historia del Movimiento de Águeda con el propósito de destacar las razones de la sostenibilidad y efectividad del mismo.

El 27 de enero del año 2000 se organizó un taller de trabajo. El taller reunió a quince individuos que habían participado en el movimiento cuando éste estaba en sus comienzos. Eran padres, maestros, asistentes sociales y médicos. Los objetivos del taller eran revitalizar los contactos que habían dado origen al movimiento desde 1975 hasta 1984 y comenzar a reconstruir su trayectoria. Se pedía a la gente que trajera consigo fotos, recortes de periódicos, informes y cualquier otro material o documentación relativos a dicho período.

Algunos de los participantes no se veían desde hacía muchos años, pero muy pronto las discusiones avanzaron viento en popa. Se insistía en que las personas, en lo posible, mantuvieran la espontaneidad, pero se las invitaba a colocar los detalles dentro de un panorama más amplio y a ordenar cronológicamente los acontecimientos. Se les proponía un marco de palabras clave en torno a las cuales organizar las discusiones, como por ejemplo “prácticas”, “conceptos” y “resultados”.

Las madres reflexionaron sobre su propio crecimiento personal y el apoyo que habían recibido desde que se habían unido al movimiento. Otras personas contaron historias acerca de la libertad que el movimiento les había dado de arriesgar y cometer errores y de cómo esta característica se había convertido en una ventaja que más tarde influyó sobre las instituciones y los responsables de diseñar políticas. Había quienes hablaban con cariño de niños con graves impedimentos y del impacto positivo del reconocimiento, por parte del Movimiento de Águeda, de las necesidades de dichos niños, que hoy están plenamente integrados en la sociedad. Todo era importante, nada podía dejarse de lado, y había muchas versiones diferentes de los episodios y muchas opiniones distintas sobre sus causas y efectos.

A continuación, el equipo de la IE se valió de los métodos de la investigación-acción

1 En lo esencial, este resumen se basa en d’Espiney y otros (2001). También se han utilizado muchos detalles extraídos de Madeira (1998) y de los Ángeles-Bautista (2003).

para documentar el Movimiento de Águeda. El equipo combinó reuniones de grupo y entrevistas a individuos clave para incluir el mayor número posible de actores y explorar numerosos puntos importantes. Durante este proceso, la IE brindó al movimiento un espacio informal para la reflexión sobre su propia historia. Los encuentros de grupo ayudaron al movimiento a reconstruir y reinterpretar su pasado y a comprender su significado desde el punto de vista de los financiadores y de los actores del programa que habían estado allí en aquel momento y que habían participado en la creación de las intervenciones. Esto permitió una exploración del dinamismo del Movimiento de Águeda y contribuyó a captar la importancia del movimiento para los niños, las familias y los profesionales de manera más completa. Más que una descripción del movimiento basada en interpretaciones sencillas y directas, el objetivo era producir una recontextualización del mismo utilizando como guía el crecimiento que los individuos habían experimentado gracias a su participación en él.



A lo largo del camino se identificaron cinco dimensiones de análisis a través de las cuales era posible interpretar el movimiento. Eran las siguientes: los “acontecimientos” (los incidentes más notables), los “afectos” (los sentimientos de los protagonistas respecto al movimiento y entre ellos mismos, también respecto a los niños), las “influencias externas” (el crecimiento y las acciones de los individuos respecto al mundo externo), los “conceptos” (convicciones e ideologías) y los “efectos” (impactos y resultados).²

Por su parte, el equipo de la IE se había asignado el objetivo de descubrir los principios filosóficos que se escondían detrás del nacimiento del Movimiento de Águeda, a fin de consolidar las experiencias del mismo y poder transferirlas a otras áreas de exclusión social.

A continuación, se presenta un resumen de la historia del Movimiento de Águeda tal como la reveló la investigación de la IE.

La respuesta espontánea a una necesidad

El 25 de abril de 1974, los ciudadanos progresistas de Lisboa comenzaron a desafiar abiertamente al gobierno y a exigir una sociedad igualitaria y democrática. Los claveles rojos, que abundaban en las floristerías ese día de primavera, fueron recogidos por las multitudes, a menudo por los mismos soldados, y colocados en el cañón de los fusiles del personal militar que patrullaba las calles de la ciudad. Así comenzó en Portugal la Revolución de los Claveles.

El período de rápidas transformaciones sociales que sobrevino después estuvo marcado por la aparición de un Estado joven y lleno de vitalidad, que no tenía metas bien definidas y buscaba nuevos horizontes, aprovechando el enorme potencial de cambio generado por la

2 El resumen presentado en estas páginas se concentra principalmente en los roles e iniciativas de los protagonistas del sector profesional. El estudio de las últimas dos dimensiones introducirá más tarde en el ámbito de la discusión a los niños, las familias y las comunidades que fueron concebidos como beneficiarios del movimiento cuando éste comenzó sus actividades.

ciudadanía. El pueblo portugués estaba fascinado por la oportunidad de fundar una nueva sociedad civil, construyéndola él mismo, un elemento tras otro, basándose en el consenso alcanzado según principios democráticos implementados por pequeños grupos.

Fue una época embriagadora. El Movimiento de las Fuerzas Armadas promovía campañas de alfabetización³ para apoyar a los pobres y marginados, las administraciones escolares estaban haciendo experimentos de gestión democrática y los estudiantes participaban activamente en el servicio civil reformado. Incluso las familias se unían a los vecinos, animados por los mismos sentimientos, para crear estructuras activistas capaces de resolver asuntos locales y satisfacer las necesidades de la comunidad.

En la ciudad de Oporto, en la costa atlántica al norte del país, los padres de niños discapacitados formaron una asociación de ese tipo, para afrontar los problemas de los niños con necesidades especiales. En 1975 los miembros de la asociación visitaron la comunidad de Águeda, que queda a unos 80 kilómetros de Oporto, en la región centrooccidental de Portugal. Los padres notaron que en la comunidad faltaban establecimientos educativos y servicios sociales para los niños y jóvenes con necesidades especiales.⁴ En efecto, ese año, entre los alumnos de las 51 instituciones de la municipalidad de Águeda y sus alrededores que se dedicaban a la educación (desde las guarderías hasta las escuelas secundarias), los niños con necesidades especiales eran solamente dos (y con impedimentos relativamente menores), aunque también había algunos otros que manifestaban dificultades de aprendizaje.

El Centro de Parálisis Cerebral (*Centro de Paralisia Cerebral*) de Coimbra, al sur de Águeda, fue igualmente uno de los frutos de la Revolución de los Claveles. Fue fundado en 1975 por la Asociación Portuguesa de Parálisis Cerebral (*Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*). Los profesionales del centro no se quedaban sentados en sus oficinas, sino que viajaban por el territorio para dar respuesta a los llamamientos de las familias de niños con discapacidades y de otros profesionales que necesitaban asesoramiento y apoyo. Por lo general, fueron sus recomendaciones las que condujeron a la creación de escuelas especiales para los niños con discapacidades mentales dentro de la Cooperativa de Educación y Rehabilitación de Ciudadanos Discapacitados (*Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados*). Los profesionales del centro también visitaron la municipalidad de Águeda en 1975.

Principalmente como resultado del interés de estas dos organizaciones, un pequeño grupo de educadores, pediatras, otros profesionales voluntarios y padres de niños discapacitados recorrieron Águeda en busca de otros niños impedidos. Descubrieron muchos que no eran atendidos adecuadamente por el sistema educativo.

La constatación del alcance del problema y de las dificultades que atravesaban los niños y sus familias impulsó al grupo a buscar ayuda a escala local. En una reunión con profesionales del Centro de Parálisis Cerebral, los padres de un niño afectado por el síndrome de Down mencionaron que su hijo asistía a un jardín de infancia desde hacía dos años sin mayores inconvenientes. En la reunión también estaba presente el educador responsable de la “integración” del niño en el jardín de infancia (según la terminología entonces de moda).

Dado que parecía funcionar como antídoto contra el aislamiento de los niños, que causaba tanto dolor al grupo, el enfoque integrador fue visto como una solución con un cierto

3 El *Movimento das Forças Armadas* fue organizado en secreto por un grupo de oficiales. En abril de 1974 fue la organización que guió la transición revolucionaria. Las campañas de alfabetización aplicaban los métodos ideados por Paulo Freire, un teórico brasileño de renombre en el campo de la pedagogía.

4 El derecho a la educación pública y gratuita es reconocido por la Constitución portuguesa.

potencial, aunque era opuesta a la solución adoptada por las escuelas especiales del centro para niños con discapacidades mentales.

Como paso inicial, se abrió en Águeda el jardín de infancia integrado de Bela Vista. Esto significaba que el jardín implementaba una política de “inclusión”, según la cual los maestros no separaban a los niños discapacitados, colocándolos en locales especiales, sino que los incorporaban en todas las actividades, eventos y ambientes, en la medida de lo posible en pie de igualdad con los demás niños. Bela Vista reservaba un 20% de su capacidad a los niños discapacitados. La consigna del jardín de infancia era: “El sol, la escuela y los amigos son de todos”.

A diferencia de las escuelas especiales, que ponían énfasis en la discapacidad, los educadores de Bela Vista intentaban valorar a todos los niños ante todo como personas. Esto los llevaba a prestar mayor atención a fin de descubrir la unicidad de cada niño y a tratar de proporcionar las condiciones para que pudieran aflorar las características, capacidades y talentos personales. Muchos educadores emprendieron una fatigosa tarea de investigación individual para identificar métodos pedagógicos que fueran adecuados para todos los niños. De tal manera, en Bela Vista la presencia de niños discapacitados junto a los demás se convirtió en una fructífera fuente de nuevos conocimientos para los docentes.

La expansión del experimento sin perder de vista el caso individual

En 1976 se completó una primera encuesta sobre los niños con discapacidades en la municipalidad de Águeda. Una segunda encuesta se llevó a cabo en 1977 y 1978. Estas encuestas intentaban abarcar todos los hogares. Dieron a Bela Vista y a los potenciales colaboradores del experimento de Águeda un cuadro más exacto de la vida de los niños con discapacidades en las distintas circunscripciones de la municipalidad.

La política que entonces era común en Portugal favorecía la integración, dentro de la educación convencional, únicamente en el caso de los niños con impedimentos físicos, pero no en el de aquéllos con deficiencias mentales. Se calcula que este enfoque cubría apenas al 10% de los niños con necesidades especiales. También existían instituciones importantes para los niños sordos y ciegos. Los niños con serios trastornos comportamentales eran enviados a centros infantiles de salud mental o a las clínicas psiquiátricas de las ciudades más importantes, como Coimbra, Oporto o Lisboa. En Lisboa había algunas clases especiales para niños con ligeras deficiencias mentales. Los niños con deficiencias mentales medianas o graves recibían atención solamente en grandes instituciones de educación especial o en escuelas privadas situadas en las mayores ciudades o en el interior del país. Todas estas instituciones eran financiadas por el Ministerio de Bienestar Social.

En 1979 se efectuó una encuesta sobre los adultos con discapacidades. El objetivo era comprender la situación de las personas discapacitadas que no habían tenido ninguna experiencia relacionada con las soluciones educativas que se estaban aplicando. Se descubrió que entre los marginados de Águeda figuraban también jóvenes y adultos, que eran prácticamente invisibles excepto para los miembros de sus familias y sus vecinos más próximos. Estas personas habían sido excluidas de la sociedad o condenadas a esconderse y a menudo vivían en una terrible soledad y en condiciones materiales verdaderamente espantosas, recibiendo en el mejor de los casos la asistencia ocasional de lejanos centros de rehabilitación.

Estas distintas encuestas condujeron a la organización de campañas encaminadas a sensibilizar a la opinión pública y a generar un cambio en las condiciones de vida de las

personas con necesidades especiales. El grupo de Águeda trabajó, en colaboración con profesionales y otras personas interesadas, en el desarrollo de prácticas inclusivas en las familias, en los vecindarios y dentro de las comunidades. El grupo llevó a cabo negociaciones con las agencias de suministro de servicios para facilitar el acceso de los marginados, y el concepto de integración gradualmente comenzó a ser aceptado en otras áreas de los servicios sociales. Estos esfuerzos, junto con la movilización de maestros y padres que respaldaban la integración, condujeron naturalmente a una mayor interacción y comunicación sociales en apoyo de los niños y las familias en general. Se crearon redes informales de apoyo para prestar asistencia a las familias, docentes y encargados del suministro de servicios en la toma de decisiones. Dichas redes fueron un paso importante en la experimentación de Águeda.

Por ejemplo, en 1976 se reunió un grupo informal local de 28 individuos activos en varios sectores de la sanidad y la educación que, con el tiempo, pasaron a denominarse Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño (*Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança*). Estas personas brindaban apoyo a la integración de niños discapacitados y jóvenes no autónomos hasta que terminaban la educación primaria, facilitando su acceso a la enseñanza secundaria y superior. Durante el curso escolar 1978/1979 el grupo, junto con el Hospital de Niños de Coimbra, que es el principal hospital pediátrico de la región del centro de Portugal, preparó el Plan para Águeda (*Plano para Águeda*). Dicho plan, publicado en un periódico local, afrontaba los problemas de los niños con discapacidades aplicando un enfoque holístico e incluía medidas preventivas y la promoción del desarrollo, la socialización y la educación de los niños dentro de sus familias y las instituciones de la comunidad.

Mientras tanto, era necesario hacer preparativos para la inclusión en la escuela primaria de los primeros niños impedidos que se habían integrado en el jardín de infancia, y los primeros con deficiencias mentales fueron integrados en la escuela primaria de Santo Martinho durante el curso escolar 1979/1980. Al mismo tiempo, Bela Vista abrió el Centro de Creatividad, que se dedicó a proporcionar asistencia suplementaria a los niños discapacitados fuera del horario escolar, pero de manera que se complementase con el sistema educativo convencional.

Un experimento se transforma en movimiento

Tenía dudas, pero fui allí. Cambió mi modo de ser. Influyó en mí como persona.

Eduarda, una participante

Tomé conciencia de la injusticia social. Desde entonces, los niños integrados de Bela Vista influyeron en mis decisiones existenciales.

Isabel Santiago, que actuó como “elemento de zona”

A fines de los años setenta, a causa de factores relacionados con la Revolución de los Claveles, la preocupación por la justicia social y los derechos de todo individuo a participar plenamente en la sociedad se había vuelto generalizada en todo Portugal. Se tendía a ver los obstáculos a la participación social que los sectores desventajados estaban obligados a afrontar como problemas humanos que debía resolver la sociedad en su conjunto. La integración de niños y jóvenes con necesidades especiales en las estructuras sociales de la comunidad comenzaron a entrar en la conciencia pública como medio para promover el proyecto social más amplio de ocuparse de las personas dependientes o marginadas.

Cuando los éxitos de Bela Vista y el grupo de Águeda suscitaron interés en la prensa, la gente se sintió atraída por el experimento. En reuniones y conferencias se empezó a hablar de Bela Vista y Águeda. Las asociaciones de padres respondieron positivamente a la integración de los niños discapacitados y con dificultades de aprendizaje en las guarderías y escuelas primarias. Los conceptos de integración e inclusión comenzaron a aplicarse en muchos lugares, en distintas regiones del país. Figuras eminentes que siempre habían apoyado las escuelas especiales cambiaron de credo, poniéndose de parte de la idea del grupo de Águeda, y empezaron a atacar el enfoque que aplicaban dichas escuelas. En 1981 el número de nuevas escuelas especiales para niños discapacitados estaba descendiendo, en parte debido a la labor del Movimiento.



CORTESÍA DEL MOVIMIENTO DE ÁGUEDA

Visita a un centro de preescolar durante una conferencia de la IE

De tal manera, gradualmente el experimento de Águeda se convirtió en el “Movimiento de Águeda”, una asociación libre y abierta de individuos que colaboran con las agencias de suministro de servicios y con las comunidades para lograr que las instituciones educativas y otros servicios sociales sean más sensibles a las necesidades de los niños impedidos y sus familias, así como para maximizar el acceso a los servicios de los marginados en general. Las escuelas profesionales para maestros, enfermeras y otros profesionales de servicio social preguntaron si sus estudiantes podían colaborar con el Movimiento de Águeda, mientras otros grupos que también estaban buscando cómo satisfacer las necesidades de los niños discapacitados solicitaron la asistencia del movimiento. Para muchos de los que se unieron al movimiento en aquel momento, fue una experiencia memorable.

Establecer estructuras y crear servicios

Equipos de educación especial

El Ministerio de Educación concedió su aprobación estratégica al Movimiento de Águeda enviando expertos en educación a Bela Vista y, en 1981, creó los equipos de educación especial (*equipas de educação especial*) itinerantes para que colaboraran con los padres y pusieran sus conocimientos técnicos en materia de integración, inclusión y otras innovaciones a disposición de los maestros y autoridades educativas de las escuelas convencionales. Cada equipo incluía un educador, un asistente social y un médico. El objetivo común de los equipos era analizar los temas de mayor relieve y descubrir y proporcionar oportunidades para los niños, especialmente para aquéllos con necesidades especiales, de participar en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Los equipos buscaban respuestas a preguntas como las siguientes: “¿Cuáles son los problemas que causan preocupación a los padres y educadores?”; “¿Qué necesitan aprender los niños para aumentar su autonomía, autoestima y participación en las familias, en las escuelas y con sus iguales?” y “¿De qué recursos disponemos para alcanzar esas metas?”. Los equipos intentaron asegurar que la información y los conocimientos técnicos circularan eficazmente entre las madres y las familias, así como garantizar una planificación y asistencia oportunas en beneficio de los niños con discapacidades.

Todas las veces que fue posible, los propios niños fueron invitados a expresar sus propias preferencias, intereses y preocupaciones. Los educadores frecuentemente invitaban a sus compañeros de escuela, hermanos y hermanas a contar lo que les gustaba o no a los niños. Las respuestas fueron registradas en cuadernos donde también se apuntaban las nuevas ideas y enfoques innovadores.

El equipo de educación especial de Águeda fue una de las primeras estructuras creadas. Aunque algunos de sus miembros

no habían recibido una preparación especializada, la experiencia de los educadores de Bela Vista y otras guarderías de Águeda, que habían participado en la integración de niños con necesidades especiales, se consideraba particularmente valiosa, y su selección representaba un reconocimiento de la labor pionera de Bela Vista.



Niños de un centro de preescolar

El centro de salud

El Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño, que había contribuido eficazmente a la redacción del Plan para Águeda y gradualmente se estaba convirtiendo en un grupo de nivel profesional más elevado, lanzó campañas locales para promover la fundación de un centro de salud en Águeda. Con la ayuda del Hospital de Niños de Coimbra y del Ministerio de Educación, el centro de salud fue inaugurado en un hospital local de Águeda en marzo de 1981. Constaba de una clínica para niños y, con el tiempo, de una clínica para la salud materna y la planificación familiar. La clínica para niños administraba un programa de salud infantil temprana que comprendía consultas, exploraciones y diagnósticos preventivos. Numerosas madres utilizaban el servicio de consultas, gracias a las cuales aprendían mucho sobre los problemas y riesgos del cuidado y desarrollo de la primera infancia.

El centro fue la primera unidad sanitaria pública de Águeda que se concentró en la salud materna, neonatal e infantil. Esto contribuyó a movilizar a la opinión pública, con el respaldo de la administración del hospital local, a favor de la creación de un servicio público que garantizara cuidados sanitarios básicos para los niños y para la comunidad en general. En poco tiempo, el centro de salud se vio involucrado, como institución cooperadora, en la mayor parte de las actividades comunitarias dirigidas a resolver problemas relacionados con el desarrollo y la educación del niño, y colaboró de cerca en importantes iniciativas del equipo de educación especial de Águeda, de las guarderías y de los servicios de atención sanitaria regionales y de distrito.

En 1984 el centro de salud creó un programa de médicos familiares, en el marco de una política del gobierno a escala nacional. En vez de contar solamente con pediatras y ginecólogos, el centro de salud comenzó a valerse cada vez más de doctores que pudieran ocuparse del cuidado de toda la familia, aunque el principal interés seguían siendo los niños vulnerables.

Visitas domiciliarias y programa con base en el centro

En 1981 el Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño llevó a cabo un análisis de la situación de los niños de cero a dos años de edad. Esto facilitó una mejor comprensión de los riesgos

afrontados por muchos neonatos y dio como resultado la puesta en marcha, por parte de los educadores de Bela Vista, de un programa experimental de visitas domiciliarias. Se efectuaron las primeras visitas periódicas a los hogares de 19 niños que vivían en situaciones de alto riesgo o de los cuales se sabía que presentaban dificultades de desarrollo. Durante las visitas, los asesores de Bela Vista daban consejos a las madres, especialmente sobre la salud y educación de los niños. Los encargados de las visitas domiciliarias ayudaban asimismo a las madres a confeccionar juguetes utilizando los objetos de uso corriente que se encuentran en cualquier hogar. A veces participaban en los encuentros otros miembros de las familias y sus vecinos. Las visitas permitieron al Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño extender su red de asistencia social y contribuyeron a reducir los peligros del abuso, trato negligente y abandono de niños. Más tarde ese mismo año, el equipo de educación especial de Águeda asumió el mando del programa experimental. En parte, el equipo utilizó el programa como instrumento para preparar la integración de los niños impedidos en los jardines de infancia y en la escuela primaria.

En 1982 los educadores de Bela Vista decidieron comenzar a brindar apoyo educativo a los niños más pequeños mediante un programa de atención centralizada. En la guardería se aceptaban hasta niños de apenas un año de edad y, durante el primer año del programa, el número de niños atendidos llegó a ser de más de treinta.

Más o menos en ese mismo período, otros grupos de la comunidad empezaron a prestar mayor atención a la idea de organizar un nuevo jardín de infancia. También se definieron enfoques que facilitaban la integración de los niños discapacitados en el sistema escolar convencional. Esto implicaba la elaboración de planes individuales de desarrollo infantil para cada uno de los niños. Los planes fueron preparados como resultado de un esfuerzo cooperativo de las familias y educadores, con la asistencia del Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño. Se evaluó atentamente la situación de cada niño. En 1981 se publicó un manual, “El programa de João”, como guía para la creación de tales planes.

El equipo de consulta sobre el desarrollo y los equipos multidisciplinares

En ese momento se empezó a reconocer que la cooperación de los sectores de la salud, la educación y la asistencia social, que en la etapa inicial del movimiento había sido fruto de la labor informal de profesionales con gran dedicación, había desempeñado un papel importante en la creación de nuevos servicios. Se constituyeron dos tipos de equipo para consolidar dicha cooperación.

El equipo de consulta sobre el desarrollo inició sus actividades en 1981 como continuación del servicio de consultas clínicas del centro de salud. Estaba compuesto por un pediatra, un docente del equipo de educación especial y un psicólogo del centro de salud. El equipo se proponía prestar apoyo a las comunidades después de haber elaborado planes locales de cuidado y desarrollo infantil.

En 1982 se crearon en el país seis equipos multidisciplinares (*equipas multiprofissionais*) como experimentos piloto bienales. En 1984 se decidió extender las operaciones de los equipos dos años más. En Águeda el equipo multidisciplinar, como el equipo de consulta sobre el desarrollo, tenía su sede en el centro de salud.⁵

5 El Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño, que había sido objeto de presiones para que se organizara de manera más formal y había sido obligado a presentar un plan de actividades para poder obtener ulteriores financiamientos, se convirtió en un equipo multidisciplinar en diciembre de 1982.

[A consecuencia de una] filosofía de acción muy resuelta, la orientación del equipo es “transdisciplinaria”, lo cual, según algunos miembros, se caracteriza por la inexistencia de roles definidos dentro del equipo.

Comité de evaluación, noviembre de 1986

Se esperaba que los dos tipos de equipo cumplieran funciones complementarias respecto a los servicios existentes. Suministraban orientación y apoyo a los padres y a los profesionales de la sanidad y la educación cuando las instituciones habían agotado sus propias posibilidades de comprender y resolver los problemas de los niños de una comunidad. Representaban una extensión de las actividades de los grupos informales que habían contribuido a la integración escolar durante la fase inicial del experimento de Águeda.

Después de 1985, el centro de salud de Águeda puso en funcionamiento un sistema de “gestión participativa por objetivos”, según el cual se discutía y elaboraba a escala local el diagnóstico de una situación a fin de identificar el orden de prioridades. Las prioridades de la gestión participativa comprendían la asistencia a individuos vulnerables o que tropezaban con grandes dificultades para acceder a la atención sanitaria básica.

El equipo de consulta sobre el desarrollo y los equipos multidisciplinares aplicaron un enfoque integrado a la solución de los problemas de los padres y profesionales con los que trabajaban. Fomentaban en los miembros de los equipos la costumbre de escuchar atentamente a los demás. Atribuían una gran importancia al enriquecimiento y ampliación de las redes sociales que podían proporcionar apoyo formal e informal a las familias de los niños. Se encontraban directamente con los especialistas activos en los servicios regionales. Garantizaban el acceso a las informaciones y otros tipos de recursos y aseguraban la coordinación en relación con los problemas y necesidades de los niños y sus familias.

El “elemento de zona”

Estuvimos presentes en varios contextos dentro de la comunidad. Estuvimos en la escuela, en el jardín de infancia, en los hogares, en la unidad de atención sanitaria. [...] Conocimos a casi todas las familias con problemas, y resultó fácil lograr que las personas se unieran porque sabíamos atar cabos. Yo tenía un grupo comunitario en la Casa do Povo [Casa del Pueblo] y la gente iba allí a hablar conmigo.

Isabel Santiago, que actuó como “elemento de zona”

Después de 1982 la expresión “niños con discapacidades” comenzó a ser reemplazada por “niños con problemas”. En el centro de salud se había notado que una proporción relativamente considerable de los niños desprovistos de comida o que no aumentaban de peso o habían sido víctimas de accidentes, vivían en áreas particulares de la comunidad. Resultaba claro que, debido a circunstancias relacionadas con las privaciones y la marginación social, algunas personas no podían acceder a los servicios que deberían ser, en principio, accesibles para todos. En estas áreas sumidas en la miseria, no sólo la gente no tenía acceso a los servicios de salud, sino que además ignoraba su derecho al seguro social, mientras que los niños rara vez llegaban a completar la escolarización primaria. Fue el comienzo de la toma de conciencia de que algunos niños corrían mayor riesgo que otros de adquirir discapacidades y que las desventajas sociales y económicas podían representar un significativo factor de riesgo.

Por lo tanto, el equipo de educación especial creó la figura del “elemento de zona”, puesto ocupado por una persona cuya tarea consistía en optimizar la administración de recursos y

satisfacer necesidades generalizadas de los barrios más pobres, donde parecía haber una mayor incidencia de discapacidades infantiles. Entre sus numerosos deberes, los elementos de zona ayudaban a las familias a pedir hora para las visitas del médico familiar, acompañándolas incluso a las consultas, y les mostraban cómo debían inscribirse en el registro del sistema de seguridad social, puesto que muchas familias ni siquiera estaban en condiciones de preparar la documentación necesaria. Más tarde, los elementos de zona introdujeron la práctica de mantener expedientes actualizados sobre la comunidad, que contenían informaciones detalladas sobre los niños con problemas e indicaban cuáles eran los que recibían apoyo.

La noción de “familia vulnerable”

En 1985 asistían a las escuelas públicas de Águeda alrededor de 25 niños sordos, 120 niños con medianas o graves dificultades de aprendizaje y aproximadamente diez niños con serios impedimentos físicos. En las localidades vecinas otros 35 niños con necesidades especiales asistían a las escuelas con la ayuda de sus padres y maestros, además de una cierta ayuda de los equipos de educación especial. Estos niños, sus compañeros y sus padres habían aprendido a vivir juntos y a respetarse mutuamente.

Esto favoreció la aceptación de la filosofía del Movimiento de Águeda y contribuyó a que los docentes desarrollaran nuevas habilidades didácticas. A medida que los docentes y padres iban compartiendo sus experiencias a través de la prensa y mediante seminarios y reuniones organizados por Bela Vista, se fue fortaleciendo su dedicación a la búsqueda de soluciones para los nuevos problemas.

Las diversas iniciativas del Movimiento de Águeda para los discapacitados y, más tarde, para los marginados, entre los cuales las discapacidades parecían ser más frecuentes, gradualmente produjeron una sensibilización respecto a la importancia de la unidad familiar desde el punto de vista del bienestar social y económico de los miembros de la familia. En 1987 empezó a difundirse en los discursos la noción de “familia vulnerable” o “familia en riesgo”.

El cambio decisivo se produjo cuando el concepto fue comunicado después de haber efectuado una encuesta a las familias. [...] [La idea] fue recibida con sorpresa en el centro regional de seguridad social.

Un funcionario de la seguridad social

En 1987, después de un aumento de la tasa de mortalidad infantil en 1985 y 1986, se realizó también un estudio sobre las causas del fenómeno. El estudio demostró que todas las muertes clasificadas como “evitables” ocurrían en “familias vulnerables”. Dos niños habían muerto de inanición. Los resultados del estudio provocaron gran conmoción en Águeda. Nadie quería creer que en Águeda existía el hambre, aunque la gente que había trabajado en la comunidad (los elementos de zona) sabía que era verdad. Después de ese episodio se estableció un banco de leche que, más tarde, tuvo como consecuencia la fundación de la Asociación Banco de Leche.

El grupo de desarrollo comunitario y el grupo de intervención comunitaria

Con la intención de inculcar buenas prácticas de cuidados preventivos, los educadores itinerantes del equipo de educación especial desde el principio habían proporcionado conjuntamente cuidado infantil temprano y apoyo a la familia. Habían trabajado de manera especialmente minuciosa con los niños que daban las primeras señales de presentar deficiencias.



BVL.F, BABELLE LERUR

Pintando en un centro de preescolar

En 1982 los educadores empezaron a trabajar con los niños dentro del contexto de su vida diaria fuera de la escuela. Se trataba de una extensión de la búsqueda, por parte de los educadores, de niños que sufrían privaciones sociales, puesto que dichos niños parecían ser particularmente susceptibles de padecer discapacidades y otros problemas graves, pero también era una muestra del interés de los educadores por la interacción social y de la importancia que tienen para los niños las redes informales de apoyo social. Comenzaron a efectuar evaluaciones de las relaciones entre los niños y sus familiares y de los roles que los niños asumían fuera del contexto escolar.

Todo esto ocasionó serios problemas al equipo porque la lista de niños que era necesario vigilar y cuidar se alargó de manera impresionante. En efecto, apenas los miembros del equipo de educación especial llegaban a los barrios, eran inmediatamente rodeados por los niños, que pasaban buena parte del tiempo en la calle. Según la filosofía de no exclusión profesada por el equipo, esos niños debían ser atendidos por los miembros del equipo que los habían descubierto.

[E]stos niños pasaban el tiempo en la calle porque sus madres no estaban en casa. [...] Empecé a reunirme con grupos de 50 niños. De vez en cuando las madres venían a ayudarme, pero, en vez de ayudar, ellas mismas necesitaban mucha atención, y la situación se fue complicando.

Un educador

El primer grupo de desarrollo comunitario (*grupo de desenvolvimiento comunitario*) surgió a consecuencia de esta experiencia aproximadamente en 1983. Al principio, los grupos eran completamente informales y, en su mayor parte, estaban compuestos por las pandillas de

niños que se reunían alrededor de los educadores durante sus visitas al vecindario. Con el paso del tiempo, también se formó otro tipo de grupo, denominado grupo de intervención comunitaria (*grupo de intervenção comunitária*), que estaba compuesto por niños, jóvenes, padres, voluntarios y profesionales. Estos grupos proporcionaban un espacio informal donde era posible reflexionar sobre la salud de la comunidad y donde se podía reconstruir la cultura del grupo. Las situaciones problemáticas y sus posibles soluciones se discutían públicamente y en profundidad. El saber se convertía así en un territorio común donde no había barreras.

[La] fundación [del grupo de intervención comunitaria] fue el resultado de la necesidad de crear un espacio más allá de las instituciones, un espacio que no tuviera nada que ver con las instituciones a las que pertenecía cada uno. Es un espacio informal, abierto a las actividades lúdicas. [...] También es un espacio para la capacitación.

Ribeiro de Lima, psiquiatra, Centro de Salud Mental de Aveiro

Empecé en el medio de la calle, cerca de una escuela primaria. Conocí a los maestros que colaboraban y a algunos niños de familias sumamente pobres. Aunque lloviera o tronara, nos reuníamos en un lugar frío, [...] dos o tres chicos al principio, después muchos más. Después de la creación de otros grupos comunitarios, establecimos con ellos una especie de intercambio. Entonces vino una chica y su madre dejó que nuestras reuniones se hicieran en su sótano: la sede del grupo. Teníamos una cocina, donde preparábamos pan con chorizo y frutas en conserva. El grupo estaba abierto a la participación de familias.

Un educador

En 1988 más de 500 niños participaban en los grupos de desarrollo comunitario de la municipalidad de Águeda y sus alrededores. Cada grupo contaba con al menos veinte niños. Todos los grupos tenían su propio nombre y sus propios locales de reunión y espacios de trabajo en iglesias, casas privadas, sótanos o edificios abandonados. Habían encontrado la manera de recolectar fondos para mantener sus actividades. Algunos vendían dulces, otros pintaban vasijas, otros, por último, creaban objetos decorativos con materiales naturales locales o con desechos industriales o comerciales. La restauración de espacios públicos y el cultivo de pequeñas huertas tenían un significativo potencial educativo y eran un modo de regalar a los niños experiencias valiosas e inolvidables. En su mayoría, los padres participaban en los trabajos de reparación, costura y reciclaje de libros de texto y materiales escolares.



CORTESÍA DEL MOVIMIENTO DE ÁGUEDA

Las reuniones son frecuentes en el Movimiento

Límites a la informalidad, frenos a la espontaneidad

Como la gente, también el gobierno se había dejado llevar por el poder creativo del entusiasmo masivo de la Revolución de los Claveles. Demostró franqueza al reconocer su falta de experiencia y su convicción de que podía aprender de las iniciativas espontáneas, originadas en las comunidades, para afrontar la nueva realidad del país.

Gradualmente, sin embargo, comenzó a buscar modelos viables para las estructuras que todo gobierno naturalmente intenta implementar para promover el orden y la estabilidad. Se redactaron normas administrativas para reglamentar los servicios y las ideas originales e innovadoras también tuvieron que empezar a superar obstáculos burocráticos. En 1984 fue aprobada la Ley Fundamental de Seguridad Social para fijar las pautas de ciertas partes del sector social. El propósito de la Ley Fundamental del Sistema Educativo, aprobada en octubre de 1986, era llevar a cabo “una reforma global y coherente de las estructuras, métodos y contenidos del sistema”.

Al mismo tiempo, la presión a favor de una completa modernización y las exigencias de estandarización, incrementadas a causa del empeño de Portugal por incorporarse a la Unión Europea, dejaban en los servicios públicos cada vez menos lugar para la experimentación y el voluntariado por parte de personal no experto. Pronto se comenzaron a exigir diplomas profesionales para poder llevar a cabo tareas relacionadas con el suministro de servicios de asistencia. Las alternativas de que disponían las comunidades para poner en práctica políticas sociales sufrieron cada vez mayores restricciones, debido a fuerzas que tendían a encontrarse siempre más distantes de las localidades de ejecución.

La educación “especial”, “integrada” o “inclusiva” no constituyó una excepción. Hubo que abandonar las largas listas de niños vulnerables, mantenidas por los equipos de educación especial. Los elementos de zona perdieron flexibilidad, y su labor se vio sometida a una reglamentación rigurosa. Creció la burocracia en el ámbito educativo. El sistema nacional intentaba modelar los sistemas locales según los principios de la lógica que trataba de implantar. Las unidades locales de servicios sociales tenían menos poder para gestionar los cambios propuestos por las comunidades. Eran asediadas por las peticiones de datos y las directivas impuestas “desde arriba”. Dichas directivas a menudo parecían corresponder ante todo a la necesidad de reducir los costes.

Con las nuevas normas y reglamentos, Bela Vista y el centro de salud, en cuanto eran, respectivamente, una institución educativa y una institución sanitaria especializada, se vieron en dificultades para implementar los enfoques excepcionalmente innovadores que habían caracterizado su labor en los años precedentes.⁶

[Nuestro] trabajo se volvió más rígido. Nos parecíamos más a los técnicos, a las escuelas [públicas convencionales] y al sistema [público].

Gabriela, educadora

El centro de salud perdió poder en cuanto institución. No tenía proyectos como institución.

María José

Bela Vista tenía dificultades para incorporar la nueva dinámica de innovación.

Isabel Cristina

6 Aunque era una institución privada, Bela Vista debía respetar ciertas reglas impuestas por el sistema de servicios sociales.

Un proyecto educativo alternativo

Tuvo un gran significado para mi vida. Aprendí a ver las cosas de otra manera. [...] [Los niños] siempre salían corriendo porque tenían hambre. A partir de un momento dado, no pude controlar al grupo; a las 10:30 se iban a robar la leche de la escuela o la fruta de un vecino. Me las arreglé para prepararles comida y el grupo empezó a organizarse en torno a eso. A medida que los niños crecían, empezaban a establecer reglas. [...] La comunidad y la escuela comenzaron a entender, [...] aunque fue muy difícil. Empezaron a comprender que estos niños eran como los demás niños.

Un educador



BVLV, ANGELA ERNST

Estos niños son como los demás niños

Por aquel entonces, a fines de los años ochenta, los proyectos ad hoc se habían convertido en una estrategia de intervención comúnmente aceptada en la floreciente sociedad civil de Portugal. En 1989 fue propuesto un proyecto que incluía los grupos para el desarrollo comunitario, y a comienzos de 1990 se comenzó a implementarlo. Su objetivo era crear espacios educativos alternativos para los niños y jóvenes de familias vulnerables. Fue posible realizarlo gracias a los fondos enviados por la Fundación Calouste Gulbenkian (Lisboa) y la Fundación Aga Khan (Ginebra), a través de las cuales también se identificaron los educadores, mientras el personal auxiliar fue contratado mediante los programas locales de colocaciones.

Fue notable la capacidad del proyecto de aprovechar el vasto alcance del Movimiento de Águeda sin comprometer los componentes de su infraestructura, como los elementos de zona, Bela Vista y el centro de salud, que habían tenido que afrontar severas restricciones reglamentarias. Por ejemplo, aunque los equipos de educación especial se habían convertido en estructuras “formales”, los miembros de éstos podían transmitir sus conocimientos y experiencia al proyecto en su tiempo libre. Esto creaba una cierta continuidad entre el papel de los grupos para el desarrollo comunitario, como entidades informales que habían nacido gracias a la labor de los equipos de educación especial, y su propio papel como ejes de un proyecto de colaboración que había resultado viable gracias al financiamiento suministrado por organizaciones privadas. En la práctica, Bela Vista funcionaba como sede del proyecto y proporcionaba asistencia administrativa, en cooperación con el centro de salud, los equipos de educación especial y las autoridades locales.

Esta curiosa colaboración fue un gran beneficio para los grupos de desarrollo comunitario. Los equipos de educación especial, anteriormente, habían sido incapaces de monitorear las actividades cotidianas de los grupos, salvo de manera informal pocas veces por semana, pero después de que los grupos se convirtieron en el eje del proyecto educativo alternativo, recibieron el apoyo diario de educadores y asistentes empleados por el proyecto o pagados por las fundaciones privadas. Está claro que esto satisfacía mejor las necesidades de los niños y sus padres.

No obstante, los recursos económicos del proyecto eran limitados, y no garantizaban estabilidad de empleo a los educadores y asistentes. Cuando se terminaron los fondos,

los grupos de desarrollo comunitario trataron de encontrar otros caminos para proseguir la iniciativa educativa alternativa. En cada localidad donde había un grupo de desarrollo comunitario, se formó una estructura de apoyo que comprendía profesionales, padres y otros ciudadanos. En 1994 los éxitos que el proyecto había alcanzado con los niños y sus familias en cada comunidad convencieron a los concejos parroquiales o a sus líderes a abrir espacios para los grupos de desarrollo comunitario, facilitando así la creación de nuevas asociaciones e instituciones locales que brindaban servicios de asistencia a los niños. Los grupos con base en la comunidad fueron reestructurados en 1995 y se transformaron en asociaciones socioeducativas. También se ha ampliado la población destinataria, llegando a abarcar a todas las personas vulnerables sin límites de edad.

Seminarios y capacitación

Entre 1978 y 1985, para compartir los conocimientos sobre el enfoque del Movimiento de Águeda, Bela Vista promovió seminarios anuales para padres, maestros y miembros de la comunidad en general. Los seminarios contaban con la participación de profesionales y no profesionales que visitaban Águeda para ver cómo podrían imitar la iniciativa en sus propias localidades. Los seminarios incluían intercambios directos, exposiciones fotográficas y una documentación detallada.

Más tarde, los seminarios se celebraron ocasionalmente. Por ejemplo, en 1990 se organizó un seminario con la participación de profesionales de la educación, la sanidad y otros sectores de los servicios sociales, preocupados por los problemas de las familias vulnerables. El resultado fue un proyecto, financiado en parte por el gobierno, encaminado a prestar apoyo a las familias para la construcción de viviendas.

Mientras tanto, también se realizaron iniciativas de capacitación y “aprendizaje autónomo” con grupos pequeños. Comprendían, por ejemplo, cursos de formación para aprender a documentar los acontecimientos significativos y analizar el contexto en el cual se desarrollaban los procesos y las actividades. En dichos ejercicios, las percepciones, deducciones y experiencias de los actores más importantes en las intervenciones del movimiento se convirtieron en recursos útiles para la capacitación. La meta era asegurar que las personas que se asociaban al movimiento examinasen continuamente el significado de la exclusión social, sin resignarse jamás a aceptarla.

Aunque los equipos multidisciplinares, desde el punto de vista oficial, entraron en el olvido en 1987, todavía varios años más tarde seguían desempeñando un papel clave en el desarrollo de la formación continua dentro del Movimiento de Águeda.⁷ Los equipos permanecieron activos ocupándose de efectuar evaluaciones periódicas. En 1992, cuando las restricciones burocráticas aplicadas al centro de salud se volvieron más severas, los miembros del equipo decidieron recuperar terreno mediante la organización de capacitación informal para los padres que participaban en los grupos de desarrollo comunitario. Más tarde, dado que los educadores a menudo se ausentaban de las aulas mientras trabajaban con las familias y las comunidades, los grupos de desarrollo comunitario pidieron a los equipos multidisciplinares que organizaran cursos de formación para asistentes de guardería y preescolar.

Los equipos dirigieron cursos de formación para los dos grupos de asistentes. Los cursos

7 En abril de 1987 se publicó un informe “final” sobre los equipos multidisciplinares. Desde entonces, el gobierno se olvida de los equipos. Nadie parecía darse cuenta de que no se había tomado ninguna decisión para prolongar o detener las actividades del “experimento piloto”. Los equipos siguieron utilizando como sede el centro de salud, aunque sus miembros solamente se reunían de manera informal.

duraron dos años, desde 1992 hasta 1994, y fueron seguidos por otros cursos para dos grupos más, desde 1994 hasta 1996. Con el paso del tiempo, las personas capacitadas entraron a trabajar principalmente en los grupos de desarrollo comunitario, pero también como asistentes en varias instituciones municipales para el cuidado de niños.

El grupo de teatro y los proyectos derivados

El Grupo de Teatro de Águeda desarrolló sus actividades en el centro de salud desde 1988 hasta 1995. Desde 1992 hasta 1994, Bela Vista organizó, junto con la unidad para la educación en salud, del centro de salud, un programa que contaba con el apoyo del grupo de teatro. Los actores eran niños y los espectáculos tenían que ver con nociones relacionadas con la promoción de la salud. Todos los grupos de desarrollo comunitario participaron en la iniciativa.

El enfoque del grupo teatral introdujo una idea nueva en el movimiento: la salud es un recurso que pertenece a los ciudadanos, y la educación en salud y su promoción pueden, por lo tanto, tener éxito solamente si los ciudadanos asumen la responsabilidad que implica dicha propiedad. Aunque el punto de partida fue el esfuerzo por sensibilizar a la opinión pública sobre las nociones relacionadas con la salud, la iniciativa confirmó el valor del teatro como instrumento para reforzar los vínculos que mantenían unido el grupo y fomentar la ciudadanía responsable.

Cada uno [de los niños] aprende que su papel es único e indispensable, [...] pero las diferencias son un enriquecimiento para el grupo: nadie tiene valor si está solo; [...] hasta los roles más pequeños son esenciales [...]

Un comentarador

Los espectáculos lógicamente sirvieron para aumentar la participación de los niños en los proyectos. Ya desde el comienzo, los niños representaron sus piezas no sólo en tertulias y fiestas públicas, sino también en reuniones sobre la educación en salud. Desde 1995 en dichas reuniones se hacían preguntas a los niños sobre su experiencia teatral. Con el tiempo, se convirtió en una práctica común. La educación en salud se convirtió en un “pretexto” para reunir a los niños en torno a la promoción de la buena salud y la ciudadanía responsable entre los demás miembros de la comunidad. Gracias a las breves piezas que representaban en congresos y jornadas de capacitación, los niños se transformaron en “maestritos”, capaces de hablar de proyectos y discutir problemas a partir de sus propias experiencias.

De repente apareció toda una serie de proyectos que intentaban sacar provecho de esta innovación e incorporar las estrategias de aprendizaje comunitario, que contaban con una participación más directa de los niños y demás miembros de la comunidad. En enero de 1995 dos proyectos ya existentes, “Vivir Mejor entre Nosotros” (*Viver Melhor entre Nós*) y “Nuestra Salud” (*À Nossa Saúde*), fueron combinados en un proyecto único, “Vivir para la Salud de la Comunidad” (*Viver à Saúde da Comunidade*), que funcionó hasta diciembre de 1996. En la medida de lo posible, en estos proyectos se pedía a los niños, jóvenes y, a veces, a familias enteras que hablasen de su vida, no sólo desde el punto de vista de la salud, sino también desde el punto de vista del riesgo y la exclusión.

El proyecto “Narrador de Sueños” (*Contador de Sonhos*) hizo avanzar esta iniciativa un paso más. Debido a la institucionalización de los grupos de desarrollo comunitario, que se estaba produciendo en ese momento, surgió la necesidad de crear nuevos espacios informales

para reunirse, planificar y reflexionar juntos sobre distintos temas, como por ejemplo las familias vulnerables. El proyecto “Narrador de Sueños” contribuyó a satisfacer esta necesidad mediante la promoción de encuentros de niños, familias, profesionales y otros miembros de la comunidad, en los cuales cualquier participante podía hablar públicamente sobre los temas de interés para el grupo. Además, se organizaron actividades que incluían la utilización de imágenes, mitos, danzas, música, las artes plásticas y el teatro para “animar” el espacio público y fomentar la expresión de la realidad interior de los individuos. Se invitaba a la gente a que compartiera sus sueños.

Las ruedas de reflexión

Los encuentros informales, en los que los varios grupos discuten, de manera estructurada o no, sobre temas de interés común o individual, constituyen el corazón mismo del Movimiento de Águeda. Estos espacios informales se han venido en llamar *rodas* (“ruedas”) porque los participantes normalmente se sientan formando un círculo o semicírculo para que cada cual pueda ver a todos los demás.

Al principio, el Grupo de Apoyo al Desarrollo del Niño representaba el principal espacio informal para la discusión. Cuando el grupo de apoyo se convirtió en equipo multidisciplinar, a comienzos de los años ochenta, fueron los grupos de desarrollo comunitario quienes proporcionaron ese espacio. Cuando estos grupos, a su vez, cambiaron de carácter, durante los años noventa, el espacio informal dejó de identificarse con un “lugar” preciso, descomponiéndose, por ejemplo, en los diferentes proyectos de grupo.

Esta dispersión de los espacios informales provocó una sensación de fragmentación. No obstante, de manera no del todo consciente, la cohesión se mantuvo entre los proyectos y dentro del movimiento. De algún modo, los distintos espacios informales siguieron generando cuestiones, descubrimientos, innovaciones y estrategias similares. Parecía existir una suerte de comunicación indirecta, una especie de ósmosis.

La cohesión del movimiento no debería causar sorpresa. El elemento clave de éste, a lo largo de todos estos años, ha sido siempre la inclusión, y dicha inclusión también fue puesta en práctica, escrupulosamente y desde el principio, en cada una de las discusiones. En Bela Vista, por ejemplo, los alumnos de preescolar se sientan en semicírculo, en almohadones, para escuchar a los demás, esperando a que a cada cual le toque su turno para contar un cuento. De la misma manera, normalmente hay una “hora de rueda” entre los niños de más edad, durante la cual hablan, uno tras otro, de sus problemas, preocupaciones, deseos y planes. Las “ruedas” de los profesionales y demás adultos reflejan de modo simétrico esta práctica.



BVL.F, ANGELA ERNST

Hasta los más pequeños son esenciales

Las ruedas son simétricas no sólo en cuanto a la forma, sino también en cuanto a las relaciones. En todos y cada uno de los miembros existe la misma dedicación a una reflexión seria y la misma consideración por las opiniones de los demás. Cada participante respeta las diferencias y tolera los defectos del otro, aprendiendo al mismo tiempo a reconocer sus propios errores. Se aprecia la individualidad, incluso cuando el grupo está en gestación. El respeto y la tolerancia generan una atmósfera de confianza, en la cual se pueden construir conocimientos sobre la base de la experiencia.



CORTESÍA DEL MOVIMIENTO DE ÁGUEDA

Lazos que unen, en Portugal

Por lo tanto, estas “ruedas de reflexión” han favorecido dentro del movimiento una cultura que se basa en el valor atribuido al individuo y a las relaciones interpersonales. Éste es el enfoque del movimiento y es también uno de los motivos principales por los cuales el movimiento existe.

¿Nuevos caminos en construcción?

Todavía se seguían desplegando y manteniendo con vida las fuerzas creativas, mediante las redes del movimiento, pero el proceso de institucionalización parecía ahogar las innovaciones. Muchas de las iniciativas puestas en marcha por el movimiento, como por ejemplo los grupos de desarrollo comunitario, si habían sobrevivido a la institucionalización, se presentaban bajo un aspecto irreconocible.

Los proyectos eran una de las respuestas posibles, pero había quienes afirmaban que el Estado se había convertido en una agencia de proyectos. Los proyectos eran solamente una manera de competir para recibir los subsidios del gobierno. Era obligatorio respetar las reglas si se querían obtener las subvenciones, pero las reglas no propiciaban necesariamente la conformidad con la dinámica de un proyecto bien diseñado o con las etapas que se deberían seguir para alcanzar las metas más útiles del proyecto. Por lo general, había que estar dispuestos a establecer compromisos. A menudo parecía que el énfasis se ponía más en el proyecto que en el proceso, más en la meta que en el recorrido para alcanzarla.

Fue en ese instante cuando hizo su aparición la IE, ofreciendo un nuevo espacio informal para la reflexión. Los participantes del movimiento esperaban que la puesta en práctica de la IE los ayudaría a contar su propia historia y a comprender mejor quiénes eran.

¿Es eso lo que ha ocurrido? ¿Qué puede enseñarnos la historia del Movimiento de Águeda?

La historia es rica e inspiradora. Habla de un proceso que casi se parece a la militancia, iniciado por padres, profesionales y otras personas que se habían reunido, de modo más o menos casual, y se habían dedicado, en un primer momento, a la integración de los niños discapacitados en los establecimientos educativos, y luego, al suministro de servicios sociales, principalmente educativos y sanitarios, a todos los niños con necesidades especiales y a las familias marginadas por efecto de la exclusión socioeconómica. La historia habla de una disminución de la demanda de escuelas especiales y de un aumento del acceso de los niños y sus familias a la educación y a otros servicios sociales. Habla de una lucha en defensa de los derechos de los niños a la educación y a una ciudadanía plena, entendida en sentido lato,

que se transformó en un faro de comprensión, respeto y tolerancia frente a la diversidad humana.

La historia presenta numerosos ejemplos de cómo hacer frente no sólo a los problemas de los niños discapacitados y sus padres, sino también a los problemas de otras personas marginadas. Demuestra las ventajas de la espontaneidad y el activismo informal. Muestra una organización que no cuenta con una jerarquía administrativa fija, sino con individuos entregados a la consecución de un objetivo y libres de intentar conseguirlo según les da a entender su propia inteligencia. La historia del movimiento no puede ser reivindicada por pocos. Es patrimonio de muchos. Es la historia de espacios donde la gente se encuentra para recibir de los demás fuerza, valor y clarividencia, a fin de afrontar juntos los desafíos.

El Movimiento de Águeda, hoy en día, se basa cada vez más en la energía creada y desarrollada por la gente mediante lazos interpersonales. Las iniciativas típicas del movimiento persiguen cada vez más el objetivo de salvaguardar la dignidad del individuo, no tanto mejorando el modo como lo ven los demás, sino el modo como se ve él mismo frente a los demás. Ésta es la esencia del proceso de “empoderamiento”: alentar a los individuos a descubrir, nutrir y ejercitar el poder que está encerrado dentro de ellos mismos.

Éste es el reto al que se enfrenta ahora el movimiento: encontrar nuevos métodos para seguir construyendo una sociedad inclusiva. Puede ser necesario redescubrir antiguas estrategias, abandonadas hace tiempo, invertir en nuevas redes formales o informales, hallar nuevos colaboradores y recuperar para sí nuevos espacios y formas de intervención. El reto puede exigir que, una vez más, el movimiento vuelva a aprender a mantener su filosofía y su cultura, su capacidad institucionalizadora, propugnando la causa de una sociedad civil que busca respuestas positivas.

Puede ser que, en definitiva, el reto al que se enfrenta ahora el movimiento sea sencillamente el mismo desafío al que ha tenido que enfrentarse siempre.



9. Otra historia: La IE vista por sí misma

Este capítulo presenta una breve explicación de varios resultados inesperados de la Iniciativa sobre Efectividad. También esclarece algunas de las tensiones que se pudieron registrar durante el proceso de la IE. Entre ellas figuran los prejuicios e ideas preconcebidas de los actores de la IE y las dificultades afrontadas a la hora de “traducir” las palabras utilizadas por los actores en afirmaciones generales y razonables sobre la efectividad. La finalidad del autor es promover una mejor comprensión de la IE, así como generar otro eje de diálogo acerca de la efectividad.

Lecciones sobre la aplicación de los instrumentos cualitativos

Uno de los resultados inesperados de la IE fue la experiencia positiva que se adquirió gracias a la aplicación de numerosos instrumentos cualitativos con distintos actores en diferentes contextos. Esta experiencia constituye el telón de fondo antes del cual debe producirse cualquier intento de traducción de los testimonios de los protagonistas en afirmaciones generales sobre la efectividad.

A cada uno de los equipos y programas que participaron en la Iniciativa sobre Efectividad se le pidió que creara o adaptara instrumentos con los cuales podía contribuir al sondeo de opiniones de los actores. Puesto que la Fundación reconocía que era importante documentar tanto las lecciones aprendidas gracias a las experiencias de los programas, como las lecciones aprendidas sobre la encuesta misma de la IE, se hizo un esfuerzo particular por registrar el proceso de aplicación de las herramientas cualitativas. En retrospectiva, uno ve que en los distintos programas la implementación de los instrumentos de la IE fue sorprendentemente homogénea, a pesar de la diversidad de enfoques. Esto significa que, aunque no fuese necesariamente una de las intenciones, las herramientas de la IE fueron “puestas a prueba” en los diferentes contextos de los programas. Por consiguiente, una rica fuente de informaciones secundarias sobre la efectividad (en este caso, la efectividad de los instrumentos) puede añadirse a los resultados de la IE.

Un enfoque flexible

Dado que cada uno de los equipos de la IE tenía gran libertad en cuanto al diseño e implementación de su encuesta, así como en la elaboración de los informes acerca de sus investigaciones, los ocho informes de los equipos difieren considerablemente en cuanto al formato, los temas examinados y las perspectivas adoptadas. Esto dificultó las comparaciones cruzadas. Sin embargo, también creó una ventaja inesperada. Siendo tan distintos unos de otros, los informes destacaban aspectos diferentes de la exploración de la IE. Por lo tanto, en su conjunto, suministraban informaciones más variadas y abundantes sobre el proceso de la IE, y un panorama más completo del enfoque de la IE, de lo que habría sido posible si a los equipos se les hubiese pedido que respetaran procedimientos fijos de investigación y parámetros uniformes de rendición de cuentas o que siguieran un modelo preciso en su informe.

Motivación y entusiasmo

El uso de la caja de herramientas de la IE proporcionó a los protagonistas un espacio considerable para visualizar y examinar sus opiniones y percepciones. Es en parte por eso

por lo que los actores siempre tenían muchas ganas, y a menudo gran entusiasmo, cuando se trataba de discutir sus puntos de vista y experiencias, y la conversación progresaba con soltura. La diversidad de la retroalimentación fue notable. La encuesta produjo, por ende, un amplio abanico de informaciones sobre el pasado, los objetivos, las ventajas y los límites de los programas.

Un espacio para la reflexión

Este estudio tenía un objetivo principal, que era pedirles a las personas que sondearan por sí mismas qué era lo que hacía efectivos sus programas. Por lo tanto, lo que estábamos llevando a cabo era un estudio exploratorio, y lo que tenemos son una serie de respuestas, historias, anécdotas que la gente desea compartir. Pero también tenemos algo más: gracias a esta oportunidad de sondear los programas, se generó efectividad porque la gente se dio cuenta de que, al pensar sobre la efectividad de sus programas, tenía la ocasión de hacer mejor las cosas o de tomar conciencia de por qué hace lo que hace. Se había creado un espacio para la reflexión.

Arelys Moreno de Yáñez, coordinadora de la IE, Fundación Bernard van Leer

La aplicación de las herramientas de la IE ayudó a los actores a reflexionar de una manera diferente sobre sus programas. Por ende, contribuyó a que comprendieran mejor sus programas y su propia participación. Frecuentemente, gracias a los instrumentos, encontraron nuevas energías, y su participación se volvió más activa y beneficiosa para sus programas, para las comunidades y para ellos mismos.

Construcción de capacidades (*capacity-building*)

Tres de los equipos (Filipinas, India y Portugal) decidieron utilizar la aplicación de los instrumentos cualitativos principalmente como actividad de construcción de capacidades. Incorporaron las intervenciones de la IE en las operaciones de larga duración de sus programas, a fin de profundizar la reflexión y autoevaluación de los participantes. Esto estimuló nuevas percepciones, que a su vez generaron métodos más efectivos para el trabajo con (y el apoyo de) los niños pequeños, sus familias y sus comunidades. Además, gracias a su participación en la aplicación de los instrumentos, incluso fuera del contexto de la IE, los protagonistas se familiarizaron con los nuevos enfoques y de tal manera pudieron ampliar sus conocimientos.

Los calendarios de proyecto

Buena parte de la recopilación de informaciones llevada a cabo por la IE mediante las herramientas tenía como meta construir un retrato de los programas. Un elemento importante de dichos retratos era el calendario de proyecto. Mediante la aplicación de las numerosas herramientas con los distintos protagonistas, los equipos de la IE lograron descubrir muchos detalles interesantes y reveladores acerca de la fundación y los objetivos iniciales de los programas, que de otra manera podrían haberse olvidado y perdido para siempre.

Cómo afrontar errores, problemas y obstáculos

En cualquier programa pueden hacerse grandes progresos si existe la voluntad de afrontar

las dificultades y reconocer y examinar los errores para aprender de ellos. A menudo, cuando falta dicha voluntad, la culpa es de los individuos que ocupan posiciones de autoridad dentro del programa. Por otra parte, a veces quienes cometen los errores son personas bienintencionadas que hacen lo que pueden, pero no reciben el apoyo adecuado. Esto también refleja cómo enfocan la dirección los líderes del proyecto.



BVL, ANGELA ERNST

Planificación...

Por todas estas razones, un hallazgo que parecía encontrar acuerdo en todos los equipos de la IE es que los actores necesitan ser valientes para participar en un proceso de evaluación. Si el director de un programa, un financiador, un comité ejecutivo o un funcionario del gobierno no se da cuenta de cuánto se puede aprender reconociendo los propios errores o, por faltarle una comprensión cabal o una valoración exacta de la situación, no les echa una mano a las personas que intentan superar obstáculos desalentadores dentro del programa, puede ser arriesgado para los miembros de la plantilla u otros actores del programa reconocer públicamente la existencia de problemas. Si los líderes quieren salvaguardar la imagen del programa, si los financiadores desean imponer ciertos objetivos al programa, o si el personal intenta modificar datos relacionados con la historia del programa para satisfacer sus propias ambiciones, ¿cómo pueden los demás actores contar la verdad con franqueza? Una excesiva sinceridad puede igualmente poner en peligro la cooperación de agencias patrocinadoras y, por consiguiente, la supervivencia del programa.

Un desafío del proceso de la IE, por lo tanto, era idear métodos que permitieran eliminar inoportunos juicios de valor acerca de los problemas. Es importante desarrollar la capacidad para encontrar la manera de incitar a los participantes a vencer las dificultades. La formulación de los retos y problemas que se deben afrontar no se ha de convertir en una amenaza para los participantes, un daño para la moral de las personas involucradas o un obstáculo para el buen funcionamiento del programa.

Los parámetros de aplicación de los instrumentos cualitativos

En el transcurso de la investigación de la IE se identificaron varias ideas preconcebidas y prejuicios de los actores.¹

Me sirvió para recordarme que a primera vista vemos en realidad muy poco, quizás porque sólo percibimos lo obvio, tal vez porque tenemos preconcebido lo que vamos a encontrar o sólo buscamos lo que queremos ver. [...] Yendo más allá de lo obvio, dejando de lado lo preconcebido y observando todo, [...] queremos saber qué lecciones podemos derivar de la práctica de los programas.

J. Leonardo Yáñez (2001), pág. 3

¹ Buena parte de las informaciones recogidas aquí y en las secciones siguientes proviene de los artículos publicados en Fundación Bernard van Leer (2001a).

Un conjunto de suposiciones fundamentales

En la IE, la Fundación Bernard van Leer se proponía principalmente investigar la efectividad de los programas para el desarrollo de la primera infancia mediante la utilización de herramientas cualitativas de tipo participativo con los actores de dichos programas. Una de las premisas de este enfoque era que las personas que llevaban a cabo la encuesta (los miembros de los equipos de la IE, el equipo coordinador de la misma y, especialmente, los protagonistas que contribuyeron a diseñar y organizar la IE) incorporarían a la pesquisa sus propios puntos de vista y los asuntos que se deberían tratar presentes en su propio “orden del día”. De tal manera, adoptarían un determinado conjunto de suposiciones acerca de lo que es la efectividad, tanto en la teoría como en la práctica. En efecto, no habrían podido evitar partir de dichos supuestos y tomar en cuenta sus intereses específicos. Se trata de elementos que forman parte de la naturaleza misma de tales iniciativas.

No obstante, los actores involucrados se fueron empeñando cada vez más en formular de manera consciente los objetivos que imponían a la investigación y algunas de las suposiciones clave que habían colocado en la base de su propia concepción de la efectividad, así como algunas de las consecuencias significativas, tanto positivas como negativas, de los criterios que aplicaban en la toma de decisiones. Algunos de estos supuestos fueron comunicados muy pronto, mientras otros se fueron identificando sólo a medida que se adquiría mayor experiencia durante la implementación de la IE. A estos “intervencionistas” habría que reconocerles al menos un mérito: el de no haberse engañado con la ilusión de poder adherirse a un enfoque enteramente neutral y libre de juicios de valor. Según estas suposiciones, la efectividad:

- *No se puede definir según los criterios de una verdad universalmente aceptada.* No existe una única característica o “ingrediente” que haga que cualquier programa para el desarrollo de la primera infancia sea automáticamente efectivo. Se daba por sentado que podía haber desacuerdos acerca de los componentes de un programa efectivo. Se intentaba comprender la naturaleza de tales discrepancias y se trataba de aprender cuáles eran los puntos sobre los cuales era posible lograr un acuerdo general de los protagonistas a partir de sus experiencias.
- *Es una noción fluctuante.* Una iniciativa puede volverse más o menos efectiva a consecuencia de los cambios que se producen, con el paso del tiempo, en las circunstancias del contexto.
- *No se puede representar en un escalafón lineal* que permita establecer una jerarquía de los programas, desde el más hasta el menos efectivo.
- *No se puede identificar o comprender rápidamente.* No es posible retratar fielmente todas las características de un programa efectivo para el desarrollo de la primera infancia mediante una sola “foto instantánea”. Es indispensable enfrentar, a través de la experiencia directa, las numerosas y diferentes situaciones que se producen dentro del contexto del programa. Este proceso no puede reducirse al estudio de una situación estática, en un momento determinado.
- *Consiste tanto en los procesos como en los resultados.*



BVLIF, ANGELA ERNST

Explicaciones...

Los procesos inadecuados son incompatibles con resultados únicamente positivos: inevitablemente generan también resultados negativos. Sin embargo, los procesos adecuados pueden no conducir exclusivamente a consecuencias positivas: también aquí puede haber errores o tropiezos, y se debe contar con ello. Es una característica esencial, que forma parte de la naturaleza de la efectividad.

- *Puede residir en una organización en su conjunto, variando al mismo tiempo dentro de ella.* Algunas partes del todo pueden ser mucho más efectivas que otras. Por consiguiente, a veces la manera más exacta de representar la efectividad puede ser un perfil que se construye por secciones o un mapa que se crea desde diferentes perspectivas particulares. Esto vale tanto para los programas como para las organizaciones.
- *Es resultado de la experiencia,* compuesta a su vez por una larga serie de vivencias distintas.

Lentes color de rosa y vacas sagradas

Otra premisa de la IE era que las personas que implementan los programas para el desarrollo de la primera infancia y los destinatarios de dichos programas aplican filtros, más o menos sutiles y más o menos sofisticados, cada vez que comunican sus impresiones o analizan informaciones acerca de los mismos. Es probable que, para este fardo de prejuicios, ideas preconcebidas e inclinaciones arraigadas, existan tantas razones como personas implicadas en los proyectos. Algunos individuos pueden ser demasiado tímidos para expresar sus verdaderos sentimientos. Otros pueden tener intereses personales. Otros incluso pueden temer las represalias de las figuras que representan la autoridad. Muchos más pueden ser simplemente incapaces, por la fuerza de la costumbre, de examinar atentamente las actitudes y suposiciones que forman parte de su quehacer cotidiano.

Un tipo particularmente frecuente de filtro podría denominarse el filtro de la “vaca sagrada”. Consiste en la tendencia a aceptar las afirmaciones de las figuras “respetadas” sin poner a prueba su validez o exactitud (“Si lo dijo fulano, debe ser verdad”). Este filtro tiende igualmente a favorecer conceptos en boga como la “participación” y declaraciones como “fue la gente quien lo pidió” para describir situaciones que, en realidad, no fueron absolutamente participativas o que surgieron, por ejemplo, por iniciativa de uno o dos individuos que no son representantes típicos de la comunidad según la mayor parte de los criterios.

Otro tipo de filtro es el que podría definirse como “lentes color de rosa”. Este filtro tiende a cancelar las críticas y percepciones negativas, de manera que las únicas descripciones que quedan son del tipo siguiente: “este programa no tiene problemas”, “este programa es maravilloso” o “este programa es perfecto”.

Sin embargo, es importante respetar y conservar algunos filtros. Es útil y apropiado, por ejemplo, proteger la intimidad de las personas y la confidencialidad, que constituye un sello inconfundible de toda actividad equitativa en el sector de los servicios sociales. Además, siempre es una cuestión delicada criticar a los financiadores, directores de programa y otras personas que gozan de autoridad, aunque cabría esperar que tales críticas fuesen formuladas y aceptadas con espíritu de sana reflexión, encaminada a promover mejoras.

Adecuar las respuestas a las necesidades

Un experto en desarrollo comentó, refiriéndose a la población destinataria de un proyecto: “Si queremos que respondan, tenemos que enseñarles a responder”.

Esta afirmación bastante escueta es en buena medida correcta, pero existe el riesgo de

que los responsables de implementar el proyecto distorsionen las respuestas y terminen por “perder” a los destinatarios si se concentran únicamente en enseñarles de qué manera conviene reaccionar. A menudo los proyectos tienden a trabajar con las comunidades hasta que las necesidades de éstas se adaptan a las capacidades de los proyectos. Debería ser al revés. Un proyecto debería trabajar con la comunidad hasta que éste, en el límite de sus capacidades, haya satisfecho las necesidades de dicha comunidad.

No obstante, independientemente de cuán purista y escrupuloso uno trate de mantenerse en sus intenciones de “ser receptivo con constancia, escuchar con atención y ver con exactitud”, es inevitable que todos los ejecutores y participantes involucrados en un proyecto tomen como punto de partida ciertas suposiciones propias, explícitas o implícitas, acerca del modo oportuno de transformar la vida de la población destinataria. No intervendrían activamente en el proyecto si no creyesen que ellos mismos y el proyecto están ofreciendo beneficios excepcionales.

Para contrarrestar el efecto de los filtros o, mejor dicho, para tomarlos debidamente en consideración y lograr trabajar al margen de ellos (o incluso a pesar de ellos), los actores involucrados en la IE adoptaron el enfoque de aplicar numerosos métodos que permitieran a los participantes expresar su particular manera de comprender los programas, con los cuales al fin y al cabo estaban más familiarizados que cualquiera de los elementos externos. Al mismo tiempo, los equipos de la IE no estaban obligados a hacer sus descubrimientos en un día, una semana o un mes, sino que tenían a su disposición muchos meses e incluso años, a fin de que, gracias a un contacto constante, consiguieran familiarizarse con el significado de las expresiones utilizadas por los protagonistas, el contexto en que éstos vivían y las consecuencias y la efectividad de los programas.

Por lo tanto, el desafío principal que debían afrontar los facilitadores de la IE, tanto dentro de los equipos de ésta como en la Fundación, consistía en ayudar a los actores de los programas a intervenir personalmente en el esfuerzo colectivo por construir una comprensión cabal de la efectividad, basada en las propias palabras de los protagonistas.

Cómo traducir en conceptos claros las palabras de los protagonistas

¿Cómo es posible intentar sacar conclusiones generales razonables acerca de las características y el origen de la efectividad en los diferentes entornos, si para ello se toman como base las declaraciones de los protagonistas, que emplean palabras que tienen sentido solamente dentro de un ambiente particular?

La IE afronta el reto de crear, dentro del grupo de la IE, una terminología que sea comprensible también para los demás, conservando al mismo tiempo la peculiaridad que caracteriza el complejo mundo de contenidos propio de cada localidad. La IE trabaja simultáneamente en dos direcciones contrarias: forja un idioma común y reglas y conceptos compartidos, indispensables para el proceso de investigación, pero mantiene escrupulosamente la multiplicidad de nociones y lenguajes que reflejan los contenidos de los proyectos y la efectividad de sus intervenciones en el ámbito de la primera infancia.

Extraído de Lipsky y otros (2002)

Por su particular filosofía, que hacía hincapié en el empleo de instrumentos cualitativos y se resistía a utilizar indicadores cuantitativos, el enfoque adoptado por la IE en su investigación sobre la efectividad de los programas exigía forzosamente una labor delicada y difícil. Aplicaba

metodologías determinadas por el contexto, que tendían a generar numerosas perspectivas respecto a las prácticas que se debían seguir para el desarrollo de la primera infancia. En efecto, los actores de la IE evitaron deliberadamente insistir en que los equipos de los programas recurriesen a métodos cualitativos estandarizados, sin ningún tipo de variaciones, para encontrar una respuesta a sus preguntas. Precisamente porque se la concibió así, era inevitable que la IE arrojase resultados que, en buena medida, serían bastante subjetivos. Era igualmente probable que los hallazgos provenientes de cada una de las localidades donde se ejecutaban los programas (hallazgos que asumían la forma de declaraciones formuladas por los protagonistas mismos) tendrían una aplicabilidad limitada al pasar de un sitio a otro.

No obstante, existía la oportunidad de efectuar ciertos ajustes. Dicha oportunidad se presentaba, por ejemplo, durante las discusiones periódicas entre los representantes de los equipos de los programas, así como entre el equipo coordinador y los equipos de los programas.² Estas reuniones a menudo representaban un desafío para los equipos, invitándolos a profundizar en sus investigaciones y encontrar “lentes” más apropiadas que les permitiesen adquirir una visión más exacta de su tarea.

Por ejemplo, algunos de los equipos comenzaron sus investigaciones con el simple propósito de entrevistar a varios protagonistas sobre sus opiniones acerca de la efectividad de sus programas. Sin embargo, a través de las discusiones colectivas de la IE, se habían convencido de que era necesario evaluar si dichas entrevistas proporcionaban una perspectiva completa. Al preguntarle a un protagonista si un programa era efectivo (sin tener de antemano la certeza de que el protagonista de hecho pensase que el programa lo era), el entrevistador no sabría necesariamente cómo funcionaba el programa, ni si realmente era efectivo o en qué circunstancias o bajo qué presiones conseguía serlo, ni qué tipo de resultados determinaban su efectividad.

Además, mientras por una parte se invitaba a cada uno de los equipos de los programas a permitir que los actores se expresasen abiertamente y utilizando los términos que les venían espontáneamente a la boca, por otra era también necesario que quienes participaban en las discusiones colectivas fuesen capaces de emplear palabras y nociones fácil y recíprocamente comprensibles. Para facilitar esta etapa de la colaboración se desarrollaron nuevas herramientas destinadas a registrar, clasificar y presentar los diversos conocimientos recientemente adquiridos.

Comenzó a reunirse un equipo para organizar las descripciones de los procedimientos seguidos, la presentación de los hallazgos, los informes generales sobre los adelantos logrados y las distintas relaciones específicas de cada programa, a fin de simplificar el intercambio de informaciones entre los distintos lugares y la recopilación de datos y exploración conjunta de las revelaciones respecto a la efectividad. Se esperaba poder reformular las lecciones aprendidas en los diferentes programas de la IE de tal manera que fueran beneficiosas para otros compañeros de tarea y para otros públicos y que resultaran útiles para otros programas activos en el sector del desarrollo de la primera infancia, así como para la elaboración de políticas.

2 Hubo dos conferencias internacionales, una en La Haya (Países Bajos) en noviembre de 1999 y la otra en Caracas (Venezuela) en diciembre de 2001. También hubo cinco talleres técnicos de los equipos de la IE, que tuvieron lugar en La Haya en junio de 1999, en Ciudad de Guatemala (Guatemala) en octubre de 1999, en Oporto (Portugal) en mayo de 2000, en Cartagena (Colombia) en mayo de 2001 y nuevamente en La Haya en junio de 2001.

Algunos de los equipos de la IE habían decidido utilizar en sus investigaciones el habla materna de los miembros del equipo o de las comunidades destinatarias del programa. Esto proporcionaba a los actores la ocasión de expresar nociones abstractas en su propio idioma. El empleo de las lenguas locales durante la aplicación de los instrumentos cualitativos también permitió a los equipos reconocer oportunamente cuáles eran las cuestiones de importancia para los participantes y el personal de los programas. En numerosos casos, se presentaban complicaciones cuando había que traducir los conceptos para efectuar el análisis, debido a que las poblaciones destinatarias de los programas, las organizaciones que los financiaban, los miembros internos y externos de los equipos de la IE y los coordinadores de La Haya hablaban distintos idiomas. Era enorme la cantidad de materiales en distintas lenguas, incluidos los abundantes informes y los datos en bruto originales, que constituían el resultado de las encuestas efectuadas con los interesados.



CORTESÍA DE ALMAYA

Juego de roles...

No obstante, la ocurrencia de emplear el propio idioma se fue difundiendo, con el empeño de ser fieles a las palabras que reflejaban las experiencias de los programas estudiados. Aunque esta actitud era coherente con el espíritu de la IE, que exigía que los miembros de los equipos intentaran reprimir sus prejuicios e ideas preconcebidas, a favor de los puntos de vista de los actores, también imponía la obligación de emplear las mismas palabras que acompañaban los datos y anotar exactamente lo que la gente decía, en vez de resumirlo o traducirlo a la jerga de los especialistas. Si alguien decía, por ejemplo, que un programa “seguía adelante”, había que hacer el esfuerzo consciente de no utilizar el término “sostenibilidad”.

Al mismo tiempo, sin embargo, se desarrolló con determinación la labor de explicar minuciosamente las nociones, tratando de definir las expresiones y frases utilizadas en los datos y resumiendo las circunstancias y contextos que les habían dado origen mediante afirmaciones comprensibles. A medida que progresaba el examen de los programas, prevalecía cada vez más en el análisis la propensión natural a compensar las inclinaciones individuales de cada equipo de la IE y a promover la claridad y fomentar la uniformidad, al menos en la “gramática” de la exploración.

Por lo tanto, una de las conclusiones de la investigación de la IE parece ser que la comprensión de un programa está vinculada con la capacidad de reflejar fielmente las experiencias y la terminología de los protagonistas del mismo y los detalles de la historia del programa, pero es indispensable extraer y reunir los significados de dichas experiencias y terminología para poder comunicarlos de manera adecuada, a fin de que inviten a la reflexión. Se trata de un proceso lleno de tensiones y desafíos, que a veces entran en contradicción recíproca. De todos modos, hay que afrontarlo si se pretende que los “significados” aprendidos mediante una encuesta como la llevada a cabo por la IE sean útiles en otros contextos.

Por lo tanto, una de las conclusiones de la investigación de la IE parece ser que la comprensión de un programa está vinculada con la capacidad de reflejar fielmente las experiencias y la terminología de los protagonistas del mismo y los detalles de la historia del programa, pero es indispensable extraer y reunir los significados de dichas experiencias y terminología para poder comunicarlos de manera adecuada, a fin de que inviten a la reflexión. Se trata de un proceso lleno de tensiones y desafíos, que a veces entran en contradicción recíproca. De todos modos, hay que afrontarlo si se pretende que los “significados” aprendidos mediante una encuesta como la llevada a cabo por la IE sean útiles en otros contextos.

En resumen, la experiencia que tuvo nuestro equipo [de Israel] en el proceso de la IE fue simultáneamente satisfactoria y frustrante. En las actividades locales, hemos sacado partido de la flexibilidad metodológica que consentía la IE. Al mismo tiempo, hemos sentido una cierta falta de dirección y colaboración compactas, como resultado directo del

hecho de contar con diez equipos nacionales separados, que también tenían la libertad de recorrer sus propios caminos a su propio ritmo. Este sentimiento se manifestaba sobre todo cuando se desea profundizar en la labor transversal, entre una y otra localidad, impulso que salía a relucir en toda reunión importante de la IE. [...]

Extraído de Lipsky y otros (2002)



Epílogo: Otros criterios de efectividad

Este capítulo presenta una lista de afirmaciones generales sobre de diez posibles características y fuentes de efectividad, extraídas en forma abreviada de los informes de los programas relacionados con la Iniciativa sobre Efectividad. También se enfocan dos potenciales beneficios indirectos de la efectividad.

La meta de la Iniciativa sobre Efectividad no era evaluar la efectividad de los programas. De hecho, los programas participantes fueron elegidos porque su efectividad ya había sido ampliamente reconocida. Más bien se trataba de descubrir qué era lo que hacía que los programas fueran efectivos. Dicho de otro modo, el objetivo no consistía en examinar si un programa era efectivo o calcular en *qué medida* lo era mediante una recogida de pruebas basadas en indicadores “cuantitativos” como, por ejemplo, las tasas de mortalidad de niños menores de cinco años o los índices de crecimiento y desarrollo infantil. El objetivo consistía, en cambio, en aprender por qué un programa era efectivo. Además, por varias razones conceptuales relacionadas con el deseo de optimizar la participación de los beneficiarios de los programas y compensar los posibles prejuicios de los actores de la IE, desde el principio se decidió recoger las pruebas a través de un sondeo de las opiniones de los protagonistas mediante la aplicación de numerosos instrumentos participativos.

A causa de esta focalización “cualitativa”, tanto en el objetivo como en los métodos de la encuesta, siempre se pensó que sería más acertado hablar de la IE no como de una investigación encaminada a reunir datos estadísticos sobre la efectividad, sino más bien como de una exploración dirigida a “trazar un mapa” de la misma. Se esperaba que, formulando el objetivo en dichos términos, sería más fácil colmar la aspiración de que la IE terminase por reelaborar y comunicar las lecciones aprendidas en los distintos programas de una manera que resultase beneficiosa para otros compañeros de tarea y para otros públicos y que, sobre todo, se demostrase útil para los demás programas destinados al desarrollo de la primera infancia, sin dejar por ello de reflejar fielmente los puntos de vista de los protagonistas, la gran apertura del procedimiento seguido por la IE y la diversidad de enfoques adoptados por los equipos al afrontar los distintos contextos específicos.

Es precisamente con ese espíritu como se presenta a continuación un conjunto de afirmaciones generales relativas a la efectividad. Cada conjunto de afirmaciones aparece precedido de una palabra o frase clave, seguida de una breve descripción y citas pertinentes. Las palabras o frases clave y las citas fueron extraídas directamente del propio texto de los informes de los programas, donde se las mencionaba de manera inequívoca como características esenciales de la efectividad de los respectivos programas. También cada una de las afirmaciones que constituyen los párrafos descriptivos es una formulación remodelada y condensada de los informes en cuestión, aunque en ciertos casos se ha debido añadir algún análisis para facilitar la comprensión.

El lector debe tener presente que las características de las prácticas efectivas descritas en la lista están profundamente arraigadas en los contextos específicos de los programas mencionados. Si bien puede suceder que todos los programas reflejen, en uno u otro sentido, cada una de las afirmaciones sobre la efectividad contenidas en la lista, dichas afirmaciones no se deben considerar verdades universales acerca de la efectividad, independientemente de cuán correctas puedan parecer desde un punto de vista intuitivo. Para comprender mejor los contextos, para hallar ulteriores aclaraciones respecto al significado de los conjuntos

de afirmaciones de la lista y para penetrar desde otros ángulos en el complejo “mapa” de la efectividad, se aconseja al lector la lectura completa de los respectivos capítulos, que contienen los resúmenes de los informes.

A continuación se presentan diez conjuntos de afirmaciones generales acerca de la efectividad que pueden deducirse de los resultados de la IE.

1. La “plataforma”

La “plataforma” o entorno de un programa es importante. Dicha plataforma comprende la oportuna sincronización de la iniciativa, la existencia de políticas gubernamentales receptivas a escala local y nacional, la toma de conciencia por parte de la población destinataria de sus propios problemas y necesidades y la habilidad de todas las personas involucradas en el proyecto de reconocer el potencial del programa a largo plazo.

¿Por qué fue efectivo el programa? [...] [Una de las razones fue:] Porque las condiciones eran favorables.

Colombia (Myers y otros, 2004, pág. 7)

Para la efectividad de cualquier proyecto, el punto de partida es [...] la plataforma desde la cual se pone en marcha el proyecto.

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 3)

Los orígenes de lo que llamamos el “Movimiento de Águeda” se remontan al período revolucionario. Este período estuvo marcado por una explosión de energía e iniciativas de la sociedad civil [dentro de] un Estado cuyos objetivos aún no se habían definido claramente. Dicho Estado buscaba una [orientación para] las fuerzas emergentes [de la] sociedad.

Portugal (d’Espiney y otros, 2001, pág. 2)

2. Los financiadores

La relación entre el programa y el financiador debería definirse adecuadamente desde el principio. Tendría que caracterizarse por un espíritu de colaboración amistosa, con la intención de resolver problemas debidamente identificados y satisfacer las necesidades de la comunidad que el programa puede afrontar con buenas probabilidades de alcanzar logros útiles. Debería basarse en una concepción compartida de los resultados deseados. Se ha de evitar que quienes donan fondos se sientan autorizados a aplicar prácticas administrativas autoritarias. Aunque no se los pueda medir de manera válida en términos económicos, el tiempo, el esfuerzo, la confianza y la apertura de los protagonistas locales también constituyen contribuciones generosas y significativas al éxito de un programa.

En los proyectos comunitarios es necesario definir por escrito las normas que rigen la participación de los miembros de la comunidad en la elección de sus directivos o administradores para garantizar la efectividad del trabajo.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 33)

La relación del programa con el financiador es muy importante. [...] Se debe construir un [espíritu de] orientación amistosa [más que una] relación de supervisión entre la agencia financiadora y el programa. [...] El papel de la AKF consistió en compartir sus ideas [...] con nosotros. [...] Además, nos brindan [...] directamente apoyo y asesoramiento técnico. [...] Esto también es bueno para los centros de preescolar, porque les da más confianza ver que a la gente le importa lo que ellos han logrado y lo reconoce.

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 8)

3. El personal

Un componente fundamental de la efectividad es la contribución constante de las personas que trabajan en el programa. Entre ellas figura la gente que ejecuta el programa para la población destinataria y la gente que apoya el programa con fondos y otras formas de ayuda. Un hecho que se manifiesta repetidamente en los calendarios de programa de la IE es que, para los logros de un programa, el empeño del personal puede ser más significativo que el diseño del proyecto. Los individuos que se sienten intensamente involucrados en un programa, que están dispuestos a trabajar con horarios prolongados y haciendo frente con vigor, entusiasmo y dedicación desinteresada a los obstáculos y necesidades de la población destinataria, pueden influir decisivamente en el éxito o el fracaso de un programa, incluso cuando éste cuenta con una planificación deficiente y una organización poco eficaz. Ser un operador u organizador comunitario efectivo también significa ser fiable y capaz de dar una mano en los buenos y malos momentos. Habría que reforzar al máximo estos sentimientos, así como el espíritu de unidad, la laboriosidad y la servicialidad comunitaria, no sólo entre los miembros del personal, sino también entre los demás actores.

Toda organización es el producto de cómo piensan e interactúan sus miembros: es la gente de la organización la que la hace funcionar de la manera que funciona. Las instrucciones, los enfoques, las reglas pueden cambiar según las personas que se encuentran en una determinada organización en un preciso momento. ¿Cómo se relacionan las personas de COLF [...] con sus colaboradores: con las familias aetas, con el financiador o colaborador financiador DWHH, con los funcionarios del gobierno local? ¿Puede el personal de COLF expresar su propio punto de vista o se presta oído solamente a las opiniones de los líderes? ¿Pueden los individuos expresar su desacuerdo y buscar perspectivas diferentes? ¿De qué manera contemplan y resuelven los problemas? ¿Están francamente interesados en contribuir de manera significativa al bienestar de los niños y sus familias en el futuro?

Filipinas (de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 71)

En Ahmedabad, durante las fuertes lluvias y las inundaciones, las trabajadoras de las guarderías mantienen los centros en funcionamiento. Los niños reciben comida, refugio y atención médica. [...] Las aagewan, las maestras de guardería y las madres [...] distribuyeron tabletas de cloro, consiguieron que la Corporación Municipal les suministrase desinfectantes y organizaron campañas de limpieza en sus vecindarios para prevenir epidemias. El equipo también ayudó a la oficina aseguradora de SEWA a inspeccionar y evaluar los daños relacionados con las inundaciones en los centros y sus alrededores.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, pág. 42)

Con respecto a lo que constituye un cuidado “efectivo” del niño, hubo varias cuestiones que salieron a relucir. Tal vez la más importante de todas haya sido el calor, la atención y el afecto de las maestras. [...] Incluso años después, como lo demuestran los datos suministrados por nuestros ex alumnos, es esto lo que permanece en la memoria de los niños. El amor y el apoyo que recibieron de las cuidadoras y maestras en sus primeros años de vida aparentemente [continúan sosteniendo a] los niños durante los años siguientes, hasta llegar a la edad adulta.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, págs. 74-75)

El personal y las comunidades trabajan de acuerdo con la máxima según la cual, al final del día, lo que cuenta no es lo que uno ha logrado para sí mismo, sino lo que ha ayudado a los demás a lograr, [...] un sentimiento de responsabilidad [...] mutua y compromiso con el resto de las personas en [...] el suministro de servicios, que a su vez crea un sentimiento de automotivación y un proceso de intensificación de la efectividad.

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 8)

Lo que más me influyó fue la gente, su modo de compartir, el intercambio de experiencias: fue una revelación.

Portugal (un “testigo” citado en d’Espiney y otros, 2001, pág. 5)

4. Hacer propias las necesidades y prioridades de la comunidad

Es importante tomarse el tiempo de estudiar las condiciones sociales generales de la comunidad destinataria a fin de calibrar el enfoque del programa. Las prioridades y necesidades de ésta deberían servir como punto de partida para determinar las prioridades y la orientación del mismo. De tal manera se asegura que el programa pueda al menos satisfacer las necesidades y cumplir con las prioridades de la comunidad. Aplicando el corolario de esta hipótesis, un programa insensible a las necesidades y prioridades de la comunidad no podrá ser efectivo.

El personal debe prestar debida consideración a los problemas que plantean los beneficiarios y demás actores, sobre todo si lo hacen repetidamente, porque son señales de que puede haber exigencias incumplidas que requieren particular atención. Los talleres comunitarios y otros foros de debate en los que participa la comunidad (como por ejemplo los grupos de discusión de padres) pueden ser una fuente fidedigna de informaciones constantes sobre las necesidades y prioridades de la comunidad y un medio eficiente para brindar a los actores la oportunidad de contribuir con sus propias aportaciones y aflojar eventuales tensiones. No se debe olvidar que los destinatarios de un programa, por lo general, comprenden con bastante exactitud lo que ellos mismos necesitan para su propia autorrealización.

Se hizo especial énfasis en la necesidad de promover la realización de un diagnóstico comunitario [de la comunidad destinataria], para comprender mejor la situación y los problemas de la comunidad. [...] Este diagnóstico también tendría como objetivo servir de línea de base como parte de un proceso integrado de investigación y proyecto de desarrollo.

Colombia (Myers y otros, 2004, pág. 17)

Antes practicábamos la agricultura de rozas y quema, o trabajábamos como peones para los propietarios de otras granjas. Ahora, en cambio, nuestra familia tiene sus propios proyectos para la subsistencia. Cuando todavía no participábamos en la COLE,

no teníamos capital, así que pedíamos dinero prestado a los prestamistas aunque los intereses eran muy altos. Ahora, gracias a los proyectos de COLF para la subsistencia, tenemos nuestras propias cosechas y podemos reembolsar los préstamos que recibimos de los proyectos para la subsistencia.

Filipinas (“Francing”, comentario citado en de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 58)

Un comité de padres se encarga de identificar y evaluar las necesidades, definir objetivos, establecer metas y reflejarlas en un plan de trabajo que permita la satisfacción de las necesidades prioritarias de los niños y las familias. [...] Cada comunidad define y elabora su “proyecto” basado en las necesidades de desarrollo y protección integral de los niños.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 6)

Otra de las “lecciones” fue que tiene más probabilidades de ser “efectivo” un enfoque del cuidado infantil que identifique [las necesidades de] las comunidades locales, tomándolas como base para la labor, y, especialmente, [las necesidades de] las mujeres. Por lo tanto, si las mujeres salen a trabajar al campo por la mañana temprano, [los horarios de] las guarderías deben adaptarse de manera correspondiente. O, también, si los obreros de las salinas pasan ocho meses al año en el desierto manufacturando la sal, los centros [...] deben estar situados justo allí, en las inmediaciones de las salinas. Así pues, el punto de partida para las iniciativas “efectivas” no puede ser otro que las necesidades de los niños y sus padres.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, pág. 75)

ALMAYA es efectiva: realmente trabaja en contacto directo con la comunidad, suministrando servicios directamente a la comunidad. En esto se diferencia de otros programas para la población etíope, en los cuales existe una planificación política.

Israel (un protagonista citado en Lipsky y otros, 2002, pág. 35)

[El] marco operativo del MRC se basaba en las condiciones sociales, las fortalezas y los valores de la comunidad y en las necesidades que ésta había formulado expresamente. [Se efectuaron] estudios comisionados para delinear las diferencias entre los contextos en los cuales existía el problema de la educación, según lo habían manifestado las comunidades. Estas variables contextuales luego sirvieron de guía [...] al programa del MRC.

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 4)

Un programa debe enfocar los problemas como desafíos que señalizan pedidos insatisfechos de los distintos protagonistas y beneficiarios y que, como tales, requieren inmediata atención. [...] Los desafíos son parte de la [dinámica de la] efectividad [...]

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 8)

Las docentes consideran que el programa es efectivo cuando satisface una necesidad de la comunidad, es de bajo coste, cumple sus objetivos y el servicio que presta está acorde al contexto en el que viven los niños y sus familias.

Perú (Vásquez de Velasco y otros, 2003, pág. 19)

En 1976 se efectuó en la municipalidad la primera encuesta sobre niños con discapacidades; una segunda encuesta se llevó a cabo en 1977/78 [y fue] seguida, en 1979, por una

encuesta sobre adultos con discapacidades. El objetivo era comprender la situación de estas personas. [...] Las encuestas subsiguientes presentaron [...] la vida dramática que llevaban algunos individuos discapacitados. La gente que estaba por trabajar en Bela Vista debía conocer esa realidad.

Portugal (d'Espiney y otros, 2001, pág. 4)

5. La importancia de la cultura y la tradición

La cultura y la tradición reglamentan algunos aspectos de la relación entre padres e hijos, incluidos los patrones de alimentación seguidos en la cotidianidad, la selección de los comportamientos que se toleran o castigan y la administración de la economía doméstica. La cultura y las tradiciones de una comunidad no deben ser ignoradas por los programas para la primera infancia. Los enfoques que representan una innovación para la comunidad deben ser aplicados de manera tal que incorporen, en la máxima medida posible, las prácticas culturales y tradicionales habituales.

[...] [L]os grupos familiares eran una parte esencial de la organización social en la vida de los aetas. Por lo tanto, el programa con atención domiciliaria [...] y el programa para la educación de padres echaban sus raíces en dichos grupos familiares. Cuando se introdujo el componente para el sustento de las familias, [...] resultó evidente [...] que los clanes o familias extensas debían constituir la base para la organización comunitaria [...]

Filipinas (de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 14)

Dentro de las comunidades existen patrones culturales que, aunque limitan el óptimo desarrollo del niño, no pueden ser ignorados al introducir un programa de desarrollo de la primera infancia. Son algunos ejemplos de esto: el tipo de relaciones entre padres y niños, las costumbres o patrones de alimentación, el desequilibrio entre la tolerancia y la disciplina, la administración de la economía familiar.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 27)

SEWA quería que los niños experimentasen la alegría de aprender, valorasen su ambiente y tradiciones y explorasen el mundo que los rodeaba. Por lo tanto, lo que hacía falta era, además de los aspectos básicos, un enriquecimiento de las actividades creativas útiles para el desarrollo infantil, acordes con la realidad de la clase obrera y diseñadas para despertar en los niños el entusiasmo de aprender.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, pág. 20)

Un sector clave de las actividades del centro era la creación de nuevos materiales educativos y la actualización de los ya existentes, incorporando temas y argumentos relacionados con la cultura etíope en combinación con los israelíes. [...] [S]e hicieron progresos significativos en la producción de materiales didácticos innovadores y atractivos [...] mediante la inclusión de nuevos elementos, como por ejemplo el uso de los idiomas amarico y tigrinya junto al hebreo.

Israel (Lipsky y otros, 2002, pág. 26)

En su mayor parte, las organizaciones tratan a los inmigrantes como si fuesen individuos que deben olvidar lo que ya saben [...] y volver a aprender todo de nuevo. ALMAYA trata a

los inmigrantes como personas completas. Hay que reforzar las raíces y se debe conservar todo lo que la gente quiera conservar. [...] Uno entra en una comunidad, comprende cómo funciona y, utilizando esos conocimientos como punto de partida, acompaña a los miembros hasta que se encuentren en una situación más cómoda [...]

Israel (Lipsky y otros, 2002, pág. 39)

6. Controles y balances, monitoreo y evaluación

Es importante planificar e implementar patrones administrativos adecuados y controles de calidad regulares. Por ejemplo, un programa puede estar organizado de tal manera que se cree un sentimiento de emulación positiva entre sus distintos componentes. La competitividad puede funcionar como incentivo para alcanzar las metas y también como sistema para efectuar chequeos y balances. El apoyo recíproco y la obligación de rendir cuentas unos a otros crean una sensación de responsabilidad respecto al éxito del programa. Los problemas y progresos deberían discutirse abiertamente en reuniones frecuentes de los protagonistas. De tal forma se contribuye a asegurar que se produzca un intercambio de experiencias e innovaciones. Del mismo modo, habría que establecer estructuras sencillas pero completas para la investigación y el monitoreo y evaluación de las actividades. Dichas estructuras tendrían que tomar en consideración a todos los beneficiarios y demás actores e inventar caminos que faciliten la retroalimentación por parte de los protagonistas. Hay que consolidar la capacidad del personal de recibir y valorar adecuadamente dicha retroalimentación. Uno de los criterios para apreciar la efectividad de un programa podría consistir en ver en qué medida logra adaptarse para sacar ventaja de las aperturas inesperadas y prometedoras o convertir las crisis en una oportunidad de mejorar.

No se pretendía eludir el error, más bien reconocerlo y entenderlo como un medio de aprendizaje.

Colombia (Myers et al., 2004, pág 41)

Tendría que establecerse un sistema simple pero completo de monitoreo y evaluación, [...] además de un sistema de retroalimentación que tome en cuenta todas las dimensiones y todos los elementos de las operaciones, así como a todos los beneficiarios y actores a todos los niveles. Dicho sistema debe comprender las valoraciones del programa por parte de los protagonistas y debe ser considerado una actividad de desarrollo y potenciamiento de las capacidades. [...] [El] programa del Centro de Recursos Madrasa [...] atribuye un gran valor al proceso efectivo y participativo de control, monitoreo, evaluación e investigación. [...] Esto ha permitido al personal del MRC efectuar una planificación efectiva y tomar decisiones funcionalmente eficaces. [...] [El sistema] ha contribuido a que la comunidad se apropiase del programa. [...] A todas las escalas se organizan reuniones regulares: una vez al año a escala regional y la mayor cantidad posible de reuniones a escala estatal, con la participación de las comisiones nacionales. [...]

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 7)

7. Elementos internos y externos

En numerosos casos, para llevar a cabo sus operaciones de rutina los programas utilizaban una plantilla compuesta en parte por elementos “internos” y en parte por elementos

“externos” respecto a las poblaciones destinatarias. De tal manera, los programas intentaban adaptar sus enfoques para aprovechar las ventajas percibidas y evitar las posibles desventajas de contar exclusivamente con personal de un solo tipo.

Los miembros de las poblaciones destinatarias y demás actores a veces mencionan un cierto desequilibrio entre las ventajas y desventajas del uso de elementos internos y externos por parte de los programas. Por ejemplo, algunos actores señalan que los internos “comprenden” las tradiciones y necesidades de la población destinataria. Los internos pueden funcionar como intermediarios eficaces entre la comunidad y el programa. Además, suelen tener mayores probabilidades de comunicarse adecuadamente con otros actores locales. Por lo tanto, una actitud positiva respecto al programa por parte de los elementos internos puede desempeñar un papel de importancia decisiva para el éxito del proyecto.

Al mismo tiempo, los elementos externos suelen estar mejor preparados, según algunos de los protagonistas. Puede llegar a ser sumamente difícil encontrar elementos internos cualificados, o capacitarlos de manera apropiada para que formen parte del personal, mientras que por lo general conseguir elementos externos cualificados no presenta mayores dificultades. Los elementos internos pueden demostrar escasa iniciativa y capacidades limitadas para la planificación a largo plazo. Por otra parte, la comunidad suele tener la sensación de poder ejercer mayor control sobre la labor de los internos. Para los elementos internos puede no ser fácil ganarse la aceptación por parte de la comunidad como figuras investidas de autoridad.

Probablemente, algunos de los actores que expresaron estas opiniones no estaban del todo libres de prejuicios. No obstante, las percepciones de una población destinataria respecto a los beneficios o inconvenientes del uso de elementos internos o externos pueden influir en la efectividad de un programa. Si las madres perciben que la actitud de los elementos internos (que son su punto de contacto con el programa) es cálida y acogedora, o si encuentran que los elementos externos demuestran competencia y profesionalidad, su relación con el programa tendrá mayores probabilidades de ser positiva, incluso en el caso de que sus percepciones se deban a una idea preconcebida más que a las circunstancias reales.

Un modelo aceptable para el uso de elementos internos y externos parecería ofrecerse espontáneamente. Si la comunidad expresa resentimiento hacia los elementos externos, es conveniente fomentar la incorporación de elementos internos en la plantilla, en la medida de sus capacidades. Si, al contrario, los elementos internos son objeto de críticas porque la comunidad los considera menos hábiles, debería ofrecérseles mayor capacitación e introducir elementos externos que se encarguen de la supervisión de los aspectos técnicos de su labor.

Algunos de los programas examinados aquí tomaron medidas de este tipo. Una de las características típicas del programa de Israel, por ejemplo, consistía en formar una pareja constituida por una paraprofesional etíope (“interna” respecto a la comunidad de inmigrantes de Beta Israel) y una asistente social profesional, local e israelí pero no etíope (“externa” respecto a Beta Israel), para que juntas se encargaran de los componentes del programa de ALMAYA activos en el sector de la infancia temprana. En esta “díada” la profesional israelí dirigía los aspectos técnicos de la labor de la paraprofesional etíope encaminada a satisfacer las necesidades de la comunidad, mientras que la operadora etíope proporcionaba a su compañera no etíope los conocimientos necesarios sobre cuestiones relacionadas con la cultura y los valores de la comunidad destinataria. De esta manera, se reforzaban tanto la sensibilidad de la profesional israelí respecto a la comunidad, como las capacidades técnicas de la paraprofesional etíope, en beneficio de la comunidad y del programa.

También la IE se valió de elementos internos y externos, en este caso respecto a los

programas participantes. Esto tuvo un efecto inmediato y positivo en la mayor parte de éstos porque puso en marcha un proceso que permitía a los actores reflexionar sobre su labor gracias al intercambio con el personal de la IE que no estaba involucrado en los programas. El empleo de una combinación de elementos internos y externos contribuyó a que la IE echara raíces en los programas con resultados beneficiosos. También ayudó a que los equipos de la IE reconocieran con mayor claridad los efectos de las “lentes color de rosa”, de las “vacas sagradas” y de otros filtros que podían deformar la visión, esforzándose por ende en inventar fórmulas creativas para trabajar con dichos filtros y a pesar de ellos. De ese modo, se consiguió incrementar la efectividad de los programas.

El hecho de contar con la presencia de elementos internos y externos respecto a los programas en la composición de los equipos de la IE condujo a un resultado curioso cuyas implicaciones tal vez no hayan sido apreciadas de manera adecuada al principio. Puesto que muchos de los programas analizados utilizaban personal compuesto por elementos internos y externos respecto a las poblaciones destinatarias, mientras que los equipos de la IE se servían de elementos internos y externos respecto a los programas, las interacciones entre la IE, los programas y las poblaciones destinatarias dieron lugar a toda una serie de “combinaciones”, con diferentes estratos superpuestos de internos y externos (Véase el gráfico.) Estos estratos a veces complicaron más aún las dificultades relacionadas con el uso de elementos internos y externos.

Un ejemplo de combinación de internos y externos: La IE y ALMAYA en Israel*

	Composición	
	Equipo de la IE	Díada de ALMAYA
No israelí	externo respecto al programa	
Israelí no etíope	interno respecto al programa	externo respecto a la comunidad
Inmigrante de Beta Israel		interno respecto a la comunidad

*Para el equipo de la IE, la tabla muestra la situación después de la reestructuración de ALMAYA y antes de la redacción del informe. Véase el capítulo 5.

Entre CINDE y las teresianas surgieron desavenencias respecto a cómo se debían concebir y organizar los proyectos para el desarrollo. [...] Reconocer el desacuerdo y optar por la separación [de PROMESA y las teresianas] tuvo su lado positivo, ya que [...] contribuyó a que se buscara [...] un camino mucho más coherente con la naturaleza participativa [...] del proyecto [...] De este modo, el proyecto reforzó su carácter participativo, poniendo en manos de las “madres asistentes” las responsabilidades que hasta entonces habían tenido las monjas. Fue un momento de crisis, dado que estas “madres asistentes”, ahora con el rol de promotoras, no tenían el reconocimiento y prestigio que tenían las monjas [en las comunidades]. Aun así, la formación recibida [por las “madres asistentes”] durante esos primeros años y su experiencia al lado de las monjas demostraron ser productivas, dado que fueron asumiendo el rol dejado por las monjas, llegando a tener, con el tiempo, gran reconocimiento y respeto por [parte de] las comunidades [...]

Colombia (Myers y otros, 2004, pág. 30)

[...] COLF decidió que sería mejor reclutar más miembros del personal [en Tarlac y Zambales] (lo ideal era que fuesen residentes de las comunidades que dominaban los dialectos de la zona) y brindarles capacitación para que se convirtieran en [...] operadores en el sector del desarrollo infantil con base en las comunidades. [...] El hecho de que fueran residentes de las dos comunidades o de aldeas vecinas significaba que sería más fácil la comunicación con sus colaboradores [aetas]. [...] Son los padres que, con el tiempo, serían los operadores expertos en desarrollo infantil responsables del programa con atención domiciliaria cuando COLF redujera sus intervenciones en ambas comunidades.

Filipinas (de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, págs. 59-60)

Los programas dirigidos a la comunidad tienen más probabilidades de éxito cuando son liderados por miembros locales, que respetan sus costumbres, comparten sus intereses, utilizan su mismo vocabulario y tienen mayor permanencia.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 37)

[...] el hecho de que las guarderías contasen con trabajadoras (maestras) que provenían de las propias comunidades [...] contribuyó enormemente a la “efectividad” del programa. No sólo las madres están más tranquilas cuando dejan a sus hijos con mujeres que ya conocen, sino que además las maestras tratan a los niños con empatía, de manera natural y sin sentirse inseguras.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, pág. 75)

Las “díadas” (o equipos de trabajo compuestos por profesionales [israelíes] y [...] paraprofesionales [etíopes]) [están] estrechamente vinculadas con la efectividad de ALMAYA. [Los] equipos operan poniendo a la par los dos tipos de conocimientos que cada uno de los elementos aporta a su trabajo: el saber denominado “universal” (occidental) de los profesionales y el saber tradicional de los paraprofesionales. En la capacitación se subraya la necesidad de ambos tipos de saber (cultural y profesional). También los cursos se imparten a profesionales y paraprofesionales conjuntamente y de esa manera [se transmite] el mensaje de la igual importancia de ambas partes. Así se aflojan algunas de las tensiones jerárquicas existentes entre profesionales y paraprofesionales [y] se contribuye a la toma de conciencia y a la sensibilización de los profesionales acerca de las necesidades de la comunidad y su modo de ver las cosas. Los miembros de la díada configuran un nuevo cuerpo de saber transcultural.

Israel (Lipsky y otros, 2002, pág. 39)

[...] los elementos externos [respecto al programa que formaban parte del equipo de la IE] a menudo cuestionaban suposiciones básicas [...] y motivaban un análisis cuidadoso de conocimientos y convicciones generalmente aceptados. También eran capaces de llevar a cabo las entrevistas con mayor espontaneidad que si las hubiesen realizado miembros internos del proyecto. Se afirma [...] que el hecho de que el equipo contara con miembros internacionales daba mayor importancia al proyecto desde el punto de vista de la comunidad etíope.

Israel (Lipsky y otros, 2002, págs. 51-52)

Muchos [padres del programa] consideran que es importante que el animador pertenezca a la comunidad en la que va a trabajar, debido a su pertinencia cultural y el conocimiento

que posee de las necesidades de la comunidad. No obstante, otros prefieren que venga de fuera porque esto es percibido por la comunidad como una mejoría en la calidad

Perú (Vásquez de Velasco y otros, 2003, pág. 91)

8. Empoderamiento

El empoderamiento o aumento de autonomía de la población destinataria de un programa, mediante la capacitación destinada a las personas del lugar, de manera que puedan desempeñar las funciones clave en las intervenciones del proyecto, puede contribuir a generar en dicha población la energía y el empeño necesario para que apoyen eficazmente la iniciativa. Además, el programa prepara así a su propia plantilla: las personas mismas, que son capaces de proporcionar asesoramiento cualificado acerca de las necesidades y prioridades de la población destinataria y que, por otra parte, pueden hablar en favor del programa con la comunidad local, con la cual están en estrecho contacto.

Si un programa adopta una política organizativa de responsabilidades compartidas entre él mismo y la comunidad, esta última se sentirá incitada a volverse más activa en su participación. Los programas que delegan responsabilidades en los miembros de la comunidad alientan su iniciativa y estimulan su dedicación a la solución de los problemas comunitarios. Al descubrir que ellos mismos tienen la capacidad de encontrar soluciones a sus propios problemas, los miembros de la comunidad legitiman su potencial ante sí mismos. De tal manera, un programa puede representar la oportunidad de recuperar los talentos naturales de los miembros de la comunidad. El empoderamiento, entendido y conducido en estos términos, constituye un medio absolutamente directo y práctico de reforzar las capacidades de la población destinataria así como de asegurar la sostenibilidad del programa cuando se retiren los elementos externos.

El empoderamiento puede lograrse asimismo de manera indirecta, por ejemplo mediante el suministro de servicios de guardería que permiten a las madres ganarse un sueldo, adquiriendo de este modo mayor autoridad a la hora de tomar decisiones dentro del hogar. El suministro de servicios de guardería también puede liberar a las hijas mayores de la obligación de cuidar a sus hermanos, dándoles la oportunidad de ir a la escuela.

Un problema al que se enfrentaron muchos programas era la percepción por parte de los hombres de que había una orientación preferencial en favor de las mujeres que excluía a los varones. Hay que reconocer que los programas para el desarrollo de la primera infancia tienden a concentrarse en las madres, puesto que son principalmente ellas quienes, dentro de la familia, se ocupan de crear el ambiente en el cual se crían los niños pequeños. Por otra parte, a menudo sucede que las mujeres de hecho tienen mayores probabilidades de participar en el trabajo social a escala comunitaria y en las iniciativas de educación no formal. Puesto que esta inclinación natural es inevitable, sería útil que los programas diseñasen también intervenciones capaces de atraer a los hombres y estimularlos a participar activamente en la educación y desarrollo de sus hijos, especialmente en actividades compatibles con los roles que la comunidad acepta para los padres de familia.

Las madres que pasaron por los diferentes programas comentan sus progresos en la forma de criar a sus hijos, especialmente en relación con el afecto, el castigo y los cuidados de salud e higiene. [...] [T]ambién expresaron que hubo la posibilidad de lograr mejores niveles de educación formal, participar en la organización de PROMESA [...] [y] en el desarrollo de sus comunidades de diferentes formas, lo cual llevó a que sus familias, sus esposos y la

comunidad en general les reconocieran un valor diferente del que tradicionalmente habían ocupado.

Colombia (Myers y otros, 2004, pág. 7)

Dentro del contexto de los programas de desarrollo comunitario de gran alcance, la transición exitosa de los proyectos a la responsabilidad y propiedad comunitarias [...] siempre [depende de] la aparición y preparación efectiva de líderes comunitarios provenientes de las bases populares. [...] Pero lo que es seguro es que tendrán que ganarse la confianza y el respeto de los demás padres en su propia comunidad como “líderes” en relación con el [...] programa. [...] Además, deberán llevar adelante y mantener sus esfuerzos en colaboración con las familias de sus propios sitios [...]

Filipinas (de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 66)

Uno de los problemas que Thelma [una voluntaria local] consideraba urgente para el sitio donde trabajaba era la falta de una fuente de agua potable pura, [situación que] afectaba seriamente a la salud de los niños. Thelma escribió una carta al intendente de la ciudad de Botolan para pedirle que hiciera instalar dos bombas de agua en su localidad. Se ocupó de seguir el caso personalmente, yendo a la oficina del intendente, y cuando al fin tuvo la oportunidad de hablar [con él], se presentó como una “PA” [parent-apprentice teacher: madre-aprendiza de maestra] de COLF y le contó las condiciones de vida de los residentes de su localidad. Le explicó que demasiados niños enfermaban frecuentemente por culpa de la falta de agua limpia. Esa misma semana el intendente aprobó la compra de dos bombas de agua para su localidad.

Filipinas (de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 69)

La delegación de autoridad en el manejo de los fondos, como política de la organización en el ámbito de los proyectos, hace que la comunidad se apropie y asuma responsabilidades en la ejecución del programa. El comité de padres tiene autoridad para autorizar el registro de firmas que en el banco amparen la realización de pagos, de compras y el otorgamiento de incentivos a las madres guía.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 30)

Mientras sus bebés se quedaban en las guarderías de SEWA, las madres podían volver a trabajar en régimen de jornada completa. Este aumento de horas de trabajo se reflejaba luego en la posibilidad para la familia de comer mejor. [...] También había mejoras en la salud de los niños. [Dado que] el personal paramédico de las guarderías vacunaba a los niños contra las enfermedades transmisibles y detectaba cualquier trastorno al manifestarse los primeros síntomas, el número de niños que necesitaban ir a ver a un médico disminuyó considerablemente.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, págs. 11-12)

Cuando las madrichot mencionaban sus contribuciones a la comunidad, las calificaban de muy importantes. Su labor de madrichot también las volvía a poner en contacto con su propia comunidad desde una posición diferente: como mujeres que sabían y podían divulgar conocimientos.

Israel (Lipsky y otros, 2002, pág. 49)

[...] La necesidad se centraba en el espacio libre para las madres para poder capacitarse y mejorar así las condiciones socioeconómicas de su grupo familiar, no en la necesidad de cuidado de los niños. Aunque, posteriormente, una vez adoptado por el Ministerio de Educación, el niño parece pasar a ser el centro de atención [del programa].

Perú (Vásquez de Velasco y otros, 2003, pág. 22)

9. El suministro de asistencia especializada

La creación de un sistema vital, que de manera regular suministra la asistencia de expertos cualificados a los centros donde se ejecuta el programa, puede aumentar la capacidad de dichos centros para cubrir las necesidades de la población destinataria con efectividad. Cuando los centros implementan los cambios o introducen las nuevas ideas que proponen los especialistas, las demás personas de la comunidad son testigos del ejemplo y pueden sentirse incitadas a seguirlo. Esto puede convertirse en otro medio de potenciar las capacidades locales.

En 1997 SEWA creó un equipo técnico especializado en cuidado infantil para brindar acceso a los conocimientos y nuevas metodologías en materia de cuidado de niños y desarrollo infantil, con la finalidad de transmitirlos a quienes trabajaban en el terreno. El equipo técnico cuenta con 24 miembros: representantes de las aagewan, maestras de las guarderías, supervisoras y coordinadoras de todos los distritos donde SEWA lleva a cabo actividades de cuidado infantil. Las reuniones mensuales del equipo técnico funcionan como foro de debate donde es posible aprender unos de otros, compartir experiencias y ensayar nuevas ideas. Luego se discute lo que se ha aprendido en el encuentro mensual con el grupo más amplio de las aagewan, maestras y supervisoras que trabajan en las guarderías (en efecto, no todas participan en la reunión mensual del equipo).

En dicho foro son invitados a participar expertos en desarrollo infantil, nutricionistas, pediatras, así como personas con habilidad y experiencia en el trabajo con niños con necesidades especiales. De tal manera, una selección representativa del equipo de SEWA encargado del cuidado infantil tiene la oportunidad de aprender e implementar diferentes enfoques que se aplican en el campo del desarrollo integral del niño. Cuando en las guarderías las maestras y aagewan introducen más tarde los cambios o incorporan las nuevas ideas, otros individuos del distrito se interesan y se sienten estimulados a hacer [lo mismo]. Se produce, por lo tanto, una suerte de reacción en cadena.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, págs. 23-24)

Un programa de apoyo domiciliario [...] [fue] puesto en marcha de manera experimental por los educadores de Bela Vista y continuado por el [...] [equipo] de educación especial de Águeda [...] ([organizado por el] Ministerio de Educación) que fue creado en septiembre de 1981. Dicho equipo se ocupaba de la integración de niños discapacitados [en los] jardines de infancia y en la escuela [primaria].

Portugal (d'Espiney y otros, 2001, pág. 5)

10. Comunicación

Una amplia red de comunicación es un ingrediente importante de la efectividad. La existencia de canales de diálogo abiertos y flexibles entre los organizadores del programa y los actores de la comunidad ofrece la oportunidad de intercambiar mensajes útiles. El debate entre madres,

padres, niños, maestros y líderes civiles y religiosos promueve la comprensión y la creación de consenso. Contribuye a afianzar los vínculos sociales en las comunidades y fomenta el reconocimiento de la labor cumplida, consolidando así los logros individuales y colectivos. El intercambio de experiencias, respaldadas por el buen ejemplo, puede transformarse en una eficaz estrategia motivadora que invita a la participación en las iniciativas comunes.

Las actividades con la comunidad comenzaron en 1978 con reuniones semanales de grupos de 25 madres, para mostrarles cómo estimular el desarrollo intelectual de sus hijos en edad preescolar (de tres a siete años) mediante el uso de juegos y juguetes educativos. [...] En un principio la idea consistía en que cada grupo se encontrara todas las semanas durante seis meses, para después organizar encuentros ocasionales con la finalidad de invitar a las madres a continuar usando los juguetes y juegos educativos en el hogar. Este plan original no funcionó porque las madres querían seguir reuniéndose regularmente. [...] La programación de los encuentros y la duración de la asistencia se volvieron más flexibles (algunas madres asistían a tres reuniones en la misma semana).

Durante los encuentros los padres discutían también otros problemas, como por ejemplo la malaria y la salud de sus hijos. Estas discusiones representaron el comienzo de otros proyectos comunitarios más generales, que comprendían la lucha contra el paludismo, los proyectos para la construcción de letrinas, el abastecimiento de agua potable segura y la recogida de basura.

Colombia (Myers y otros, 2004, págs. 17-18)

El efecto multiplicador [...] se desencadena [...] en el programa [...] porque las personas involucradas en él perciben [...] los resultados concretos que se alcanzan con la participación, los esfuerzos y las habilidades de todos. La comunicación se utiliza para vigorizar las transformaciones. [...] El intercambio [...] de experiencias [...] es útil para enlazar cultural y socialmente a las comunidades [...] e inducir el reconocimiento y la valoración del trabajo de todos.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 30)

Estuvimos presentes en varios contextos dentro de la comunidad. Estuvimos en la escuela, en el jardín de infancia, en los hogares, en la unidad de atención sanitaria; yo también trabajé en la unidad de atención sanitaria. Conocimos a casi todas las familias con problemas y resultó fácil lograr que las personas se unieran porque sabíamos atar cabos. Yo tenía un grupo comunitario en la Casa do Povo [Casa del Pueblo] y la gente iba allí a hablar conmigo.

Portugal (un “elemento de zona” citado en d’Espiney y otros, 2001, pág. 7)

Gracias a la IE también se revelaron dos potenciales subproductos de la efectividad

11. Defensa de derechos, sensibilización y movilización (advocacy)

Si un programa llega a ser generalmente reconocido por su efectividad, puede transformar dicho reconocimiento en una oportunidad para hacer campaña en favor de medidas políticas adecuadas a gran escala. Las autoridades gubernamentales, a escala local y nacional, han demostrado la voluntad de aprender de las experiencias de los programas exitosos. Un resultado positivo en tales iniciativas de movilización puede incrementar la influencia y

el prestigio del programa y abrir el camino para alcanzar logros más significativos y una efectividad aún mayor.

Sin embargo, en el ámbito del desarrollo de la primera infancia la lucha en defensa de los derechos significa mucho más que ejercer influencia en las políticas que se deben seguir. También abarca distintas acciones destinadas a mejorar la calidad y aumentar la cantidad del cuidado que los niños reciben. La movilización social es una forma de sensibilización que invita a la gente a participar activamente en los esfuerzos por alcanzar el bienestar de los demás de maneras nuevas y sostenibles.

La colaboración de SEWA con el gobierno en cuanto al cuidado infantil [...] ha dado a SEWA la ocasión de compartir experiencias “desde abajo” y de promover cambios de políticas en materia de cuidado y educación de la primera infancia a escala nacional. [...] Una oportunidad importante de emprender acciones políticas surgió en 1987, cuando la fundadora y secretaria general de SEWA, Ela Bhatt, fue nombrada presidenta de la Comisión Nacional para Trabajadores Autónomos e Informales. Mientras visitaban los distintos Estados, Ela Bhatt y los demás miembros de la comisión [...] se encontraron con millares de trabajadoras de todo el país. Resultó evidente que el cuidado de niños era una necesidad común y urgente de todas las mujeres pobres. [Las mujeres] destacaban que les era imposible salir de la pobreza si no podían contar con guarderías. Veían la cuestión como una intervención fundamentalmente económica de socorro a los necesitados y no sólo como un servicio esencial para sus hijos.

En 1988 Ela Bhatt y los demás miembros presentaron el informe de la comisión, titulado Shramshakti (esto es, “El poder del trabajo”), al [...] Primer Ministro Rajiv Gandhi. Por primera vez se formularon explícitamente las necesidades, las luchas cotidianas y la enorme contribución económica de los trabajadores más pobres de la India. El informe contiene asimismo un plan de acción detallado y constructivo, [dentro del cual] el cuidado infantil figura como componente de primera importancia. Shramshakti fue un informe pionero: las recomendaciones de 1988 siguen siendo válidas aún hoy cuando se habla de efectividad en materia de cuidado de niños.

India (Anandalakshmy y otros, 2003, págs. 71-72)

En su mayoría, los países de la región comenzaron a formular sus políticas [relacionadas con el desarrollo de la primera infancia] sólo recientemente, y los Centros de Recursos Madrasa, así como la AKF, son consultados regularmente y participan activamente en dicho proceso ayudando a elaborar [...] líneas guía, [suministrando] modelos de planes de estudio y capacitación e interviniendo en varias reuniones y talleres de trabajo.

Kenia (Mwaura, 2003, pág. 14)

No es sorprendente [...] que Águeda [se haya puesto] “de moda”. Durante 1981 [...] el “Experimento de Águeda”, que por entonces ya se solía denominar “Movimiento de Águeda”, se presentó en reuniones y congresos en todo el país. Los centros de formación para [...] maestros, enfermeras y asistentes sociales solicitaron que el Movimiento brindase capacitación a algunos grupos de sus alumnos. Varios grupos, aparecidos en numerosas ciudades y todavía en busca del modo de organizarse para satisfacer las necesidades de los niños discapacitados, pidieron ayuda al Movimiento de Águeda. [...]

Portugal (d’Espiney y otros, 2001, pág. 6)

12. Sostenibilidad

La sostenibilidad de un programa no está determinada tanto por los recursos financieros o materiales como por la concepción global que éste tiene del desarrollo humano, incluidas las oportunidades de capacitación, la participación comunitaria y la dedicación de los beneficiarios. Un programa es sostenible si consigue convertirse en parte inseparable de la vida de sus protagonistas.

[...] la sostenibilidad puede estar [...] localizada más [en] la gente [que] en las estructuras o en el proceso administrativo, aunque también éstos son importantes [...]

Colombia (Myers y otros, 2004, pág. 40)

Al principio no comprendía realmente de qué se trataba, pero les dije a mis hijos que continuaran, que siguieran asistiendo de todos modos: [la comida era] gratis [y], al mismo tiempo, estaban aprendiendo. Pero en los últimos años me he puesto a pensar: no he completado mi propia escolarización; tampoco mi mujer fue a la escuela. Aunque me deslome trabajando [en] la granja, si no me aseguro de que mis hijos estudien y aprendan, [...] también ellos terminarán siendo peones. Ahora la vida es muy diferente, [...] realmente diferente, no como antes, cuando uno [necesitaba] solamente un trocito de tierra [para] plantar batatas, arroz y verduras [para] sobrevivir. [...] [A]hora uno necesita aprender de todo porque ya [vivimos] aquí en la llanura [con los habitantes de las tierras bajas].

Filipinas (“Johnny”, citado en de los Ángeles-Bautista y otros, 2002, pág. 14)

Las intervenciones del programa están orientadas a propiciar un cambio de actitud y un crecimiento cognoscitivo de los padres y madres de familia en particular y de la comunidad en general. Bajo este enfoque la esencia del programa pasa a ser parte, para siempre, de las vidas de los protagonistas.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 28)

Las madres guía son la médula del programa [...] El conocimiento que adquieren lo transmiten a sus hijas mayores. Algunas de ellas [las madres guía] también son abuelas y utilizan sus conocimientos en la crianza de sus nietos. Esta circunstancia le imprime un efecto multiplicador al programa.

Honduras (CCF-H, 2002, pág. 29)

En [el lugar de trabajo], los miembros del grupo sentían que su vida era diferente [precisamente porque] eran miembros del grupo [...]

Portugal (Ribeiro de Lima, citado por d’Espiney y otros, 2001, pág. 13)

Bibliografía

Información acerca de la Iniciativa sobre Efectividad

Hay abundante información disponible acerca de la Iniciativa sobre Efectividad, que comprende documentos descargables en el sitio web de la Fundación Bernard van Leer, <www.bernardvanleer.org>. Véase, por ejemplo, la serie *Espacio para la Infancia* o, en inglés, *Early Childhood Matters*; en particular se trata de los títulos siguientes:

Fundación Bernard van Leer (2000), “Iniciativa sobre Efectividad: Un entorno para el aprendizaje”, *Espacio para la Infancia*, Edición Especial N.º 15 [en inglés: “The Effectiveness Initiative: Creating an Environment for Learning”, *Early Childhood Matters*, N.º 96] (octubre), BvLF: La Haya.

Fundación Bernard van Leer (2001a), “Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos”, *Espacio para la Infancia*, N.º 17 [en inglés: “Effectiveness Initiative: First Fruits”, *Early Childhood Matters*, N.º 99] (octubre), BvLF: La Haya.

A continuación, se ofrece un listado completo de las referencias relativas a los informes elaborados por cada uno de los equipos de la Iniciativa sobre Efectividad acerca de ocho programas destinados a promover el desarrollo de la primera infancia, ejecutados en el mismo número de países. Dichos informes fueron utilizados ampliamente durante la redacción de la presente publicación. (También se los cita más abajo entre las “Otras fuentes”.)

Colombia: Myers, Robert G.; Marta Arango; Glendon P. Nimnicht; Alejandro Acosta Ayerbe; Arelys Moreno de Yáñez y Fernando Peñaranda Correa (2004), “El caso de Colombia: PROMESA”, marzo, CINDE y BvLF: La Haya.

Filipinas: de los Ángeles-Bautista, Feny; Tina Abad; Myke Bismar; Lewie Baguyo; Nnette Aldecoa; Lotus Postrado; Nato de los Ángeles y Kokoy Francisco (2002), “A Report on the Effectiveness Initiative within the COLF Pinatubo Programme” (“Un informe acerca de la Iniciativa sobre Efectividad dentro del Programa Pinatubo de COLF”), Programa Pinatubo de COLF y BvLF: La Haya.

Honduras: CCF-H (2002), “El trabajo de la ‘Madre Guía’ en el contexto de la ‘Iniciativa sobre Efectividad’”, CCF-H y BvLF: Tegucigalpa.

India: Anandalakshmy, Subra; Mirai Chatterjee; Kashmiri Pandit; Vasumati Rawal; Naimeesha Joshi; Kalana Vyas; Rasheeda Ganchi; Janak Kapoor y Dhangauri Makwana (2003), “UTSAH: The Effectiveness Initiative at SEWA” (“UTSAH: La Iniciativa sobre Efectividad en SEWA”), SEWA y BvLF: La Haya.

Israel: Lipsky, Dina; Miri Levin-Rozalis; Mamuye Zere; Liesbeth Zwitter y Kirk Felsman (2002), “The Effectiveness Initiative: ALMAYA, the Association for the Advancement of the Ethiopian Child and Family” (“La Iniciativa sobre Efectividad: la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etiopes ALMAYA”), diciembre, BvLF: La Haya.

Kenia: Mwaura, Peter (2003), “Creating an Effective Early Childhood Education Programme: A Case of the Madrasa Resource Centre Programme” (“Crear un programa efectivo para la educación de la primera infancia: Un caso del Programa del Centro de Recursos Madrasa”), Programa Regional de Investigación Madrasa y BvLF: La Haya.

Perú: Vásquez de Velasco, Carmen; Rossana Sarmiento; Fiorella Lanata Piazzon; María

Eugenia Linares y Arelys Moreno de Yáñez (2003), “Proyecto Iniciativas de Efectividad: Programa No Escolarizado de Educación Inicial PRONOEI”, SUMBI y BvLF: La Haya.
Portugal: d’Espiney, Rui; María José Tovar; Teresa Almeida; Clara Lima; Antonio Gomes; Isabel Cristina Oliviera; Fátima Cerveira y Emilia Penetra (2001), “Águeda: Uma história que vamos contando à medida que a vamos descobrindo” (“Águeda: Una historia que vamos contando a medida que la vamos descubriendo”), BvLF: La Haya.

La siguiente “cartilla” representa una serie de esquemas sencillos que se aplicaron para solucionar los problemas prácticos, de índole muy específica, a los cuales se solían enfrentar los programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia que participaron en la IE:

Zimmermann, Robert (2004), *Small Ideas that Work (Pequeñas ideas que funcionan)*, BvLF: La Haya (traducido al castellano).

Estudios de seguimiento “Siguiendo huellas”

(disponibles en el sitio de la Fundación los textos completos en inglés y los resúmenes en español)

Bajo los auspicios de la Fundación Bernard van Leer se llevaron a cabo estudios de seguimiento en algunos de los programas y países que participaron en la IE. Dichos estudios formaron parte del programa piloto “Siguiendo huellas”, iniciado por la Fundación en 1998, el cual indagaba sobre los efectos que un grupo seleccionado de programas para la primera infancia, al cabo de un período de tres a veinte años, había tenido en los niños, adolescentes, padres, maestros y otros participantes. Un panorama general de “Siguiendo huellas” se encuentra en:

Cohen, Ruth N. (2004), *Introducing Tracer Studies: Guidelines for Implementing Tracer Studies in Early Childhood Programmes (Introducción a los estudios de seguimiento: Guía para implementar los estudios de seguimiento en los programas de desarrollo de la primera infancia)*, BvLF: La Haya.

Fundación Bernard van Leer (2003), “Siguiendo huellas: Estudios de seguimiento”, *Espacio para la Infancia*, N.º 19 (marzo), BvLF: La Haya.

La descripción de cada uno de los estudios de seguimiento ha aparecido en la serie denominada Desarrollo de la Primera Infancia: Prácticas y Reflexiones, publicada por la Fundación Bernard van Leer, según se detalla a continuación:

Arango, A., Nimnicht, G., Peñaranda, F., Acosta, A. (2005), “Veinte Años de Experiencia: Un informe sobre el programa PROMESA en Colombia”, *Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones*, N.º 22s, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Degazon-Johnson, Roli (2001), “A New Door Opened: A Tracer Study of the Teenage Mothers Project, Jamaica” (“Se abre una nueva puerta: Estudio de seguimiento del Proyecto para Madres Adolescentes de Jamaica”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 13 (junio).

Griffith, Jean (2002), “To Handle Life’s Challenges: A Tracer Study of SERVOL’s Adolescent Development Programme in Trinidad” (“Cómo afrontar los retos de la vida: Estudio de

- seguimiento del Programa de Desarrollo de Adolescentes de SERVOL en Trinidad”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 16 (febrero).
- le Roux, Willemien (2002), “The Challenges of Change: A Tracer Study of San Pre-School Children in Botswana” (“Los retos del cambio: Estudio de seguimiento de los niños de preescolar de la población san en Botswana”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 15 (febrero).
- Levin-Rozalis, Miri y Naama Shafran (2003), “A Sense of Belonging: A Tracer Study of ALMAYA’s Parent Cooperative Kindergarten, Israel” (“Un sentimiento de pertenencia: Estudio de seguimiento del Jardín de Infancia Cooperativo de Padres realizado por ALMAYA en Israel”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 19 (marzo).
- Molloy, Brenda (2001), “Still Going Strong: A Tracer Study of the Community Mother’s Programme, Dublin, Ireland” (“Todavía más fuertes: Estudio de seguimiento del Programa de Madres Comunitarias en Dublín, Irlanda”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 17 (abril).
- Njenga, Ann y Margaret Kabiru (2001), “In the Web of Cultural Transition: A Tracer Study of Children in Embu District, Kenya” (“En la red de la transición cultural: Estudio de seguimiento de los niños del distrito de Embu, Kenia”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 14 (noviembre).
- Nufio de Figueroa, C., Mejía Ramírez, M.I., Mejía Urquía, J.B. (2005), “El Futuro Será Mejor: Estudio de seguimiento del Programa de Estimulación Temprana de CCF en Honduras”, *Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones*, N.º 21s, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Otras fuentes

A continuación, sigue una breve lista de materiales citados o empleados de cualquier otra manera durante la elaboración de la presente obra.

- AICE (Empresa de Cooperación Americano-Israelí) (2004), “The History of Ethiopian Jews”, *Jewish Virtual Library*, AICE: <www.us-israel.org/jsource/Judaism/ejhist.html>.
- AKF (Fundación Aga Khan) (1998), “Madrasa Pre-School Programme, East Africa”, *Aga Khan Foundation Project Brief*, AKF: <www.worldbank.org/children/africa/agakhan.html>.
- Anandalakshmy, Subra (2001), “Rebuilding Lives”, *The Hindu*, 22 de abril.
- Anandalakshmy, Subra; Mirai Chatterjee; Kashmira Pandit; Vasumati Rawal; Naimeesha Joshi; Kalana Vyas; Rasheeda Ganchi; Janak Kapoor y Dhangauri Makwana (2003), “UTSAH: The Effectiveness Initiative at SEWA” (“UTSAH: La Iniciativa sobre Efectividad en SEWA”), SEWA y BVLF: La Haya.
- Annan, Kofi A. (2001), *We the Children: Meeting the Promises of the World Summit for Children*, septiembre, UNICEF: Nueva York.
- Arango, Marta y Glendon P. Nimnicht (1999), “Site Visit: PROMESA, an Integrated Community-Based Early Childhood Education Programme”, *Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development*, Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano, Banco Mundial: Washington, D. C.
- Banco Mundial (2002), *World Development Indicators*, Banco Mundial: Washington, D. C.
- Banco Mundial (2003), “World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People, InterAction Consultation”, 10 de abril, Banco Mundial: <<http://econ.worldbank.org/wdr/wdr2004/topic/consultations/page/26271>>.

- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (1999), “Box 5.2: Cost-Effectiveness, a Peruvian Example”, en *eccd Guide: A Toolkit for Early Childhood Care and Development*, Departamento de Desarrollo Sostenible, BID: <www.iadb.org/sds/soc/eccd/5cost.html>.
- Brown, G.; J. Brown y S. Sumra (1999), “The East Africa Madrasa Programme: The Madrasa Resource Centres and their Community-Based Pre-School Programme”, AKF: Ginebra.
- CCF-H (Fondo Cristiano para Niños de Honduras) (2002), “El trabajo de la ‘Madre Guía’ en el contexto de la ‘Iniciativa sobre Efectividad’”, CCF-H y BvLF: Tegucigalpa.
- CINDE (Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) (2004), “El contexto para el programa PROMESA”, CINDE: Sabaneta, Colombia.
- Cohen, Ruth N. (2004), *Introducing Tracer Studies: Guidelines for Implementing Tracer Studies in Early Childhood Programmes (Introducción a los estudios de seguimiento: Guía para implementar los estudios de seguimiento en los programas de desarrollo de la primera infancia)*, BvLF: La Haya.
- de los Ángeles-Bautista, Feny (1998), “Site Visit: The Family Education and Community Development Programme of the Community of Learners Foundation”, Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano: <www.ecdgroup.com/download/xp1afeps.pdf>.
- de los Ángeles-Bautista, Feny (2000), “Community-Based ECCD: Living and Learning with Aeta Families in the Philippines”, *Education Update*, Vol. 3, N.º 3 (octubre), págs. 16-18, UNICEF: <www.unicef.org/girlseducation/vol3no3commeng.pdf>.
- de los Ángeles-Bautista, Feny (2001), “Filipinas: El cuidado y desarrollo de la primera infancia como eje central del desarrollo comunitario”, *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 26-35 [en inglés: “Philippines: Early Childhood Care and Development at the Heart of Community Development”, *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 25-33], BvLF: La Haya.
- de los Ángeles-Bautista, Feny (2003), “We Call upon the Global Village: Advocacy, Communications and Social Mobilisation on Behalf of Young Children”, *Coordinators’ Notebook*, N.º 27, págs. 1-23, Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano: <www.ecdgroup.com/pdfs/CN27_2003_Advocacy.pdf>.
- de los Ángeles-Bautista, Feny; Tina Abad; Myke Bismar; Lewie Baguyo; Nenette Aldecoa; Lotus Postrado; Nato de los Ángeles y Kokoy Francisco (2002), “A Report on the Effectiveness Initiative within the COLF Pinatubo Programme” (“Un informe acerca de la Iniciativa sobre Efectividad dentro del Programa Pinatubo de COLF”), Programa Pinatubo de COLF y BvLF: La Haya.
- d’Espiney, Rui; María José Tovar; Teresa Almeida; Clara Lima; Antonio Gomes; Isabel Cristina Oliviera; Fátima Cerveira y Emilia Penetra (2001), “Águeda: Uma história que vamos contando à medida que a vamos descobrindo” (“Águeda: Una historia que vamos contando a medida que la vamos descubriendo”), BvLF: La Haya.
- d’Espiney, Rui; María José Tovar; Teresa Almeida; Clara Lima; Antonio Gomes; Isabel Cristina Oliviera; Fátima Cerveira y Emilia Penetra (2003), “As especificidades do Movimento” (“Las especificidades del Movimiento”), 29 de septiembre, BvLF: La Haya.
- Evans, Judith L. (1996), “Quality in Programming: Everyone’s Concern”, *Coordinators’ Notebook*, N.º 18, Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano: <www.ecdgroup.com/coordinators_notebook.asp>.
- Evans, Judith L.; Robert G. Myers y Ellen M. Ilfeld (2000), *Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care for Development*, Banco Mundial: Washington, D. C.

- Fujimoto, Gaby e Yvonne Villanueva (1984), "Site Visit: Going to Scale, the Peruvian Experience", informe presentado en la Segunda Reunión Interagencial sobre Desarrollo Infantil con Base en las Comunidades celebrada en Nueva York del 19 al 31 de octubre, UNICEF y Unidad de Programas Especiales, Departamento de Educación Inicial y Especial, Ministerio de Educación: Lima.
- Fundación Bernard van Leer (2000), "Iniciativa sobre Efectividad: Un entorno para el aprendizaje", *Espacio para la Infancia*, Edición Especial N.º 15 [en inglés: "The Effectiveness Initiative: Creating an Environment for Learning", *Early Childhood Matters*, N.º 96] (octubre), BvLF: La Haya.
- Fundación Bernard van Leer (2001a), "Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos", *Espacio para la Infancia*, N.º 17 [en inglés: "Effectiveness Initiative: First Fruits", *Early Childhood Matters*, N.º 99] (octubre), BvLF: La Haya.
- Fundación Bernard van Leer (2001b), "India: SEWA-Asociación de mujeres autónomas", *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 42-44 [en inglés: "India: The Self-Employed Women's Association", *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 39-41], BvLF: La Haya.
- Fundación Bernard van Leer (2003), "Siguiendo huellas: Estudios de seguimiento", *Espacio para la Infancia*, N.º 19 (marzo), BvLF: La Haya.
- Fundación Bernard van Leer (2004), "Early Childhood Development", BvLF: <www.bernardvanleer.org>.
- Fundación Los Pueblos del Mundo (2003), "The Aeta", 3 de diciembre, Fundación Los Pueblos del Mundo (*The Peoples of the World Foundation*): <www.peoplesoftheworld.org/text?people=Aeta>.
- Godoy, Liliana (2001), "Honduras: 'Madres Guía' de La Huerta", *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 19-25 [en inglés: "Honduras: The Madres Guía of La Huerta", *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 19-24], BvLF: La Haya.
- Gobierno de Kenia (1964), "Kenya Education Commission Report", Prensa de Gobierno: Nairobi.
- Gobierno de Kenia (1992a), "Education for All: Issues and Strategies, 1991-2000 and Beyond", julio, Prensa de Gobierno: Nairobi.
- Gobierno de Kenia (1992b), "Kenya's Programme of Action for Children in the 1990s: A National Programme of Action to Operationalise the World Summit Declaration and Plan of Action for the Survival, Protection and Development in the 1990s", octubre, Prensa de Gobierno: Nairobi.
- Halpern, Robert y Robert G. Myers (1985), *Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries*, Fundación High/Scope para la Investigación Educativa: Ypsilanti, Michigan.
- Headland, Thomas N.; Kenneth L. Pike y Marvin Harris (eds.) (1990), *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*, Sage Publications: Newbury Park, California.
- Ilfeld, Ellen M. (2001), "Nuevos mapas de efectividad", *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 6-15 [en inglés: "Emerging Maps of Effectiveness", *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 7-16], BvLF: La Haya.
- Kwamboka, Evelyn (2003), "UNICEF Decries Child Mortality Rate", *East African Standard*, 30 de agosto, Nairobi.
- Lanata Piazzon, Fiorella (2001), "Perú: El rol del animador - El complejo nexo entre PRONOEI y comunidad", *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 45-49 [en inglés: "The Role of the Animator: The Complex Interface between PRONOEI and Community", *Early*

- Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 42-45], BvLF: La Haya.
- Lefur, Babeth (2000), “Los procesos de generación del conocimiento” *Espacio para la Infancia*, Edición Especial N.º 15, págs. 6-15 [en inglés: “The Processes of Generating Knowledge”, *Early Childhood Matters*, N.º 96 (octubre), págs. 5-13], BvLF: La Haya.
- Levin-Rozalis, Miri y Naama Shafran (2003), “A Sense of Belonging: A Tracer Study of ALMAYA’s Parent Cooperative Kindergarten, Israel” (“Un sentimiento de pertenencia: Estudio de seguimiento del Jardín de Infancia Cooperativo de Padres realizado por ALMAYA en Israel”), *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N.º 19 (marzo), BvLF: La Haya.
- Lewin, K. (1947), “Frontiers in Group Dynamics: Social Planning and Action Research”, *Human Relations*, vol. 1.
- Lipsky, Dina; Miri Levin-Rozalis; Mamuye Zere; Liesbeth Zwitser y Kirk Felsman (2002), “The Effectiveness Initiative: ALMAYA, the Association for the Advancement of the Ethiopian Child and Family” (“La Iniciativa sobre Efectividad: la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etiopes ALMAYA”), diciembre, BvLF: La Haya.
- Madeira, Rosinha (1998), “Águeda’s Experience: A Social Movement in Portugal Involving Disadvantaged Children”, Coordinators’ Notebook, N.º 22, págs. 44-50, Grupo Consultivo sobre Desarrollo y Cuidado Infantil Temprano: <www.ecdgroup.com/download/cc122afi.pdf>.
- Ministerio de Educación (República de Kenia) (2001), “Education for All in Kenya: A National Handbook on EFA 2000 and Beyond”, febrero, Ministerio de Educación: Nairobi.
- Mwaura, Peter (2003), “Creating an Effective Early Childhood Education Programme: A Case of the Madrasa Resource Centre Programme” (“Crear un programa efectivo para la educación de la primera infancia: Un caso del Programa del Centro de Recursos Madrasa”), Programa Regional de Investigación Madrasa y BvLF: La Haya.
- Myers, Robert G. (1993), “Site Visit, Peru: A Non-Formal Programme of ‘Initial Education’ (PRONOEI)”, en *Toward a Fair Start for Children: Programming for Early Childhood Care and Development in the Developing World*, págs. 83-84, UNESCO: <www.unesco.org/education/educprog/ecf/html/twfs/chpv.htm>.
- Myers, Robert G. y otros (1985), “Pre-School Education as a Catalyst for Community Development: An Evaluation of Project 527-0161”, USAID: Lima, Perú.
- Myers, Robert G.; Marta Arango; Glendon P. Nimnicht; Alejandro Acosta Ayerbe; Arelys Moreno de Yáñez y Fernando Peñaranda Correa (2004), “El caso de Colombia: PROMESA”, marzo, CINDE y BvLF: La Haya.
- Nimpuno-Parente, Paula (2000), “Effectiveness Initiative, Report on the First Site Visit: Águeda Social Movement-Bela Vista, 27-28 January 2000”, 1 de febrero, BvLF: La Haya.
- Sylva, Kathy y Paul Colman (1998), “Pre-School Intervention to Prevent Behaviour Problems and School Failure”, en Ann Buchanan y Barbara L. Hudson (eds.), *Parenting, Schooling and Children’s Behaviour: Interdisciplinary Approaches*, Ashgate Publishing: Aldershot, Hampshire.
- Tovar, María José (2002), “Ser pessoa: Uma aprendizagem que se faz na relação com o outro”, BvLF: La Haya.
- Vásquez de Velasco, Carmen (2000), “The Voices of Children”, *Early Childhood Matters*, N.º 94 (febrero), págs. 24-28, BvLF: La Haya.
- Vásquez de Velasco, Carmen; Rossana Sarmiento; Fiorella Lanata Piazzon; María Eugenia Linares y Arelys Moreno de Yáñez (2003), “Proyecto Iniciativas de Efectividad: Programa No Escolarizado de Educación Inicial PRONOEI”, SUMBI y BvLF: La Haya.

- Yáñez, J. Leonardo (2001), “Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos”, *Espacio para la Infancia*, N.º 17 (octubre), págs. 3-5 [en inglés: “The Effectiveness Initiative: First Fruits”, *Early Childhood Matters*, N.º 99 (octubre), págs. 4-6], BvLF: La Haya.
- Yáñez, J. Leonardo; Norma de Sierra; Pedro Aguilar y Marlene Castillo (2002), “Reporte sobre el impacto de EI en Honduras”, 29 de mayo, BvLF: La Haya.
- Zimmermann, Robert (2004), *Small Ideas that Work (Pequeñas ideas que funcionan)*, BvLF: La Haya (traducido al castellano).

Una palabra de agradecimiento para los fotógrafos y artistas

Por los retratos de niños que ilustran la portada y el frontispicio de cada capítulo expresamos nuestra gratitud al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (niño del Chocó, en Colombia, de la primera foto a la izquierda), la Fundación Comunidad de Aprendizaje (niño filipino de la foto siguiente, yendo de izquierda a derecha), Elaine Menotti (niño hondureño), Sara Gómez (niña de la India), Alter Fogel (niño de Israel), el Centro de Recursos Madrasa (niña de Kenia), Oscar Rodríguez Brignardello (niña peruana) y Angela Ernst (niña portuguesa).

Merecen una mención especial Angela Ernst y Arelys Moreno de Yánez, por las fotos utilizadas en “Introducción: La Iniciativa sobre Efectividad”; el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, por las fotos de “Por qué vale la pena contar la historia de PROMESA”; la Fundación Comunidad de Aprendizaje y Feny de los Ángeles-Bautista, por las fotos de “Algunas historias que suelen contar los aetas”; el Fondo Cristiano para Niños de Honduras, Ruth Cohen, Angela Ernst, Luis Méndez y Elaine Menotti, por las fotos de “Rosas y espinas en la vida de una madre guía”; Sara Gómez y J. Leonardo Yánez, por las fotografías de “Entusiasmo en Ahmedabad”; la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etíopes en Israel y Alter Fogel, por las fotos de “Inmigrantes y anfitriones, ironías y contradicciones”; el Centro de Recursos Madrasa y Peter Mwaura, por las fotos de “La enseñanza preescolar laica en las madrasas de Mombasa”; los Servicios Educativos y Propuesta Social, por las fotografías de “Los instrumentos de la IE a orillas del lago Titicaca”; el Movimiento de Águeda, Angela Ernst y Babeth Lefur, por las fotos de “La historia y el Movimiento de Águeda”; y Angela Ernst y la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etíopes en Israel, por las fotos de “Otra historia: La IE vista por sí misma”.

Por las fotografías en colores manifestamos nuestro reconocimiento al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (fotos tomadas en Colombia), a la Fundación Comunidad de Aprendizaje y Feny de los Ángeles-Bautista (Filipinas), a Angela Ernst, Elaine Menotti y J. Leonardo Yánez (Honduras), a Sara Gómez y J. Leonardo Yánez (India), a la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etíopes en Israel (Israel), al Centro de Recursos Madrasa (Kenia), a los Servicios Educativos y Propuesta Social y J. Leonardo Yánez (Perú), y a Babeth Lefur y Robert G. Myers (Portugal).

En la Escuela Internacional de La Haya algunos niños de la clase de quinto grado de primaria, a cargo de Mindy McCracken, crearon mapas para este libro como parte de un proyecto de geografía. Esparcidos aquí y allá a lo largo del texto aparecen los mapas dibujados por Carlos González, originario de España (mapa de Colombia); Nabia Rizki-Davia, de Indonesia (mapa de Filipinas); Susanna Samro, de las Islas Faeroe (mapa de Honduras); Teresa Viada Gálvez, española (mapa de la India); Marie-Louise Fonderson, de Camerún (mapa de Israel); Nkindé Ambalo, de Kenia y Los Estados Unidos de América (mapa de Kenia); Liam Murphy, de Inglaterra (mapa de Perú); y Emil Kalliala, de Finlandia (mapa de Portugal). Otros niños que participaron son Naomi Ansano, Lilian Broekmeyer, Charlotte Groves, Marc Latour, Issy Mewha, Kim Noel, Aonghus Ó Cochláin, Lucy Pimentel, Oleksandra Pravednyk, Giulia Spadaro, Andrija Velican y Rodrigo Yánez.