

Pequeñas ideas que funcionan

Robert Zimmermann (ed.)



Pequeñas ideas que funcionan

Robert Zimmermann

Basado en investigaciones llevadas a cabo por cuenta de 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, que recogió en este volumen observaciones basadas en las investigaciones de la Iniciativa sobre Efectividad, colabora activamente desde hace muchos años con numerosas series de publicaciones del Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF situado 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 (2005), *Pequeñas ideas que funcionan*, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Diseño de portada y fotocomposición: Homemade Cookies, en <www.cookies.nl>.

Traducción de la versión original (Small ideas that work): Claudio Pedro Behn

ISBN: 90-6195-0856

Índice

Agradecimientos	V
La Iniciativa sobre Efectividad	1
Programas participantes	2
Pequeñas ideas que funcionan	5
1. Los múltiples usos de fiestas, ferias y espectáculos teatrales	5
2. Cómo ponerse en contacto con los niños a través de quienes ya están en contacto con ellos	8
3. Caminos que conducen al diálogo y a la apropiación del programa	11
4. Los elementos locales como agentes del programa	15
5. Elementos internos y externos	21
6. El uso de especialistas y equipos ad hoc para la solución de problemas	22
7. El efecto de las demostraciones concretas	24
8. El poder de la palabra escrita	25
9. Los grupos de análisis y otros instrumentos para la reflexión	27
Bibliografía	31

Agradecimientos

Pequeñas ideas que funcionan ha sido redactado principalmente a partir de informes elaborados para la Fundación Bernard van Leer por 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 Ángeles-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 Piazzon, Rossana Sarmiento
- Portugal: Rui d'Espiney, María José Tovar, Paula Nimpuno-Parente, Rosinha Madeira

Arelys Moreno de Yáñez, Coordinadora de la IE, ha actuado como fuente de informaciones, documentalista y revisora crítica de la presente publicación. Patricia Light-Borsellini, Directora del Departamento de Documentación y Comunicación de la Fundación, ha brindado su apoyo indefectible y dio con muchas de las “ideas que funcionan”. Liesbeth Zwitter, quitó tiempo a sus obligaciones como Asesora Experta del Director Ejecutivo de la Fundación para leer y efectuar numerosos comentarios que han enriquecido el texto. Sylvia Erwig, Jefa del Grupo de Servicios de Apoyo del Departamento de Documentación y Comunicación, ha contribuido con sus habilidades administrativas durante el proceso de redacción. Es igualmente necesario mencionar a Rick Vintges y al personal de Homemade Cookies, de La Haya, que con su pericia prestaron una valiosa ayuda durante la publicación de la obra.

Robert Zimmermann

La Iniciativa sobre Efectividad

La Fundación Bernard van Leer acometió la realización de la Iniciativa sobre Efectividad (IE) en 1999, con el propósito de investigar las características y el origen de la efectividad de los programas destinados a promover el desarrollo de la primera infancia.

Para garantizar que la exploración tuviese buenas probabilidades de evidenciar los rasgos que caracterizan la efectividad, había que seleccionar un pequeño grupo de programas que gozaran de reconocimiento general por cumplir con las necesidades básicas para el desarrollo y por incrementar el bienestar de los niños pequeños y sus familias, y que además contaran ya con un historial satisfactorio por un período mínimo de diez años de desempeño positivo.

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 reduciendo gradualmente. Al final fueron elegidos 10 programas como candidatos prometedores para que se unieran a la investigación.

Desde el principio, la participación estaba inextricablemente ligada al concepto mismo de la IE. En colaboración con el personal de los programas y las comunidades beneficiarias, la Fundación constituyó equipos, a razón de uno por programa, para que observaran los programas de cerca e involucraran activa y significativamente a los actores en el proceso de investigación. La Fundación comprendió que los actores conocen en sus mínimos detalles los efectos de los programas en la vida cotidiana de los niños, los cónyuges, los vecinos y las comunidades. Mediante la aplicación de métodos cualitativos en la labor realizada con los niños, sus padres y otros miembros de la población destinataria, además de las personas implicadas en las organizaciones que financiaban y administraban los programas, la Fundación previó que los equipos conseguirían construir un cuadro completo del complejo contexto de cada uno de los programas, logrando al mismo tiempo penetrar en las razones y la naturaleza de su efectividad.

Al cabo de varios años de esta tarea, que incluía la recolección de una abundante cantidad de datos brutos y una rica documentación acerca de los programas, los equipos redactaron y entregaron sus informes a la Fundación. Puesto que se concedió gran libertad a cada equipo en cuanto al diseño y la ejecución de su propia pesquisa, los informes presentan variaciones considerables, tanto en el formato como en los temas abordados. También contienen información extremadamente detallada acerca de los programas.

Programas participantes

Los programas que participaron en la IE son los siguientes¹ :

- *Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente*, Colombia. Conocido por el acrónimo de PROMESA, este programa aplicó al desarrollo de la primera infancia un enfoque integrador y participativo, que simultáneamente sentaba las bases para el desarrollo comunitario. Fue puesto en marcha en 1978 por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) con 100 familias residentes en Bahía Solano, Nuquí, Panguí y Valle, cuatro aldeas de campesinos y pescadores, aisladas y extremadamente pobres, de la costa colombiana del Pacífico. Al principio se concentraba en capacitar a las madres para ayudarlas a crear ambientes hogareños más propicios para el desarrollo cognitivo y a convertirse en el principal sistema de suministro de servicios, orientado hacia la aplicación de prácticas seguras de higiene, cuidado de la salud y alimentación. PROMESA maduró de manera relativamente rápida, transformándose en un programa integrado, con base en las comunidades, que se ocupaba de desarrollo de la primera infancia, atención sanitaria básica, saneamiento, control de la malaria y actividades generadoras de ingresos. Con el tiempo, llegó a prestar servicio a aproximadamente 7.000 familias a lo largo de la costa y en el interior del país.
- *Programa de Educación Familiar Pinatubo*, Filipinas. Este programa fue iniciado por la Fundación Comunidad de Aprendizaje (COLF) con un grupo de más de 1.000 familias de etnia aeta, pobres y en su mayoría analfabetas. Los aetas son una población indígena de Filipinas que habla un idioma propio y fue evacuada a áreas de reasentamiento relativamente cercanas después de que sus granjas y aldeas habían sido destruidas durante la erupción del volcán Pinatubo, en la región central de Luzón, a mediados de 1991. El programa comprende un componente centralizado, para niños de 3 a 5 ó 6 años de edad, y un componente de atención domiciliaria, dirigido a los de 0 a 6 años. También incluye iniciativas relacionadas con la atención de la salud, la escolarización entre los 7 y los 15 años, la alfabetización de adultos, el desarrollo de microempresas, las formas de subsistencia dentro y fuera de las granjas y la educación para padres sobre desarrollo de la primera infancia.
- *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 de comunidades rurales pobres a sobrellevar con facilidad la transición del hogar al preescolar y sucesivamente a la escuela primaria. Se trata de un programa integrado y, gracias a él, las comunidades han conseguido mejorar el cuidado de la salud, tener bajo control las enfermedades infantiles corrientes, reducir la malnutrición infantil, lograr éxitos notables en la preparación de los niños para la escuela primaria, implementar respuestas integradas a otros problemas de la niñez y aumentar considerablemente la autoestima y confianza en sí mismas de las madres. El programa, de estructura sumamente compleja, se caracteriza por una elevada efectividad, que

¹ Nótese que los programas están situados en diez países distintos. Los vínculos entre la Fundación y las organizaciones responsables de los programas 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). Por razones ajenas a la Fundación y a la IE, dos de los diez programas seleccionados no elaboraron informes y, por 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 dentro de la iniciativa a un ejercicio que dio como resultado la redacción de un documento de evaluación.

se puede medir en términos relativos según los indicadores de bienestar infantil de uso más común. Los 55 programas locales, supervisados por el CCF-H, cubren 220 comunidades.

- *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 de la totalidad de la clase obrera del país. Desde comienzos de los años setenta, SEWA trabaja por la emancipación de estas mujeres y la creación de sindicatos independientes para ellas en el estado occidental de Gujarat y en los estados limítrofes. SEWA organiza y administra centros para el cuidado infantil, desde mediados de los años ochenta, para las mujeres del sector informal afiliadas a los sindicatos. Mientras sus hijos están en los centros de SEWA, las madres pueden trabajar en régimen de jornada completa, y además las niñas más mayores pueden asistir a clases, porque están exoneradas del deber de cuidar a sus hermanos. Los centros cuentan con personal paramédico que inmuniza a los niños contra las enfermedades transmisibles y detectan cualquier trastorno al manifestarse los primeros síntomas. En 2002, los programas de SEWA cuidaban a más de 3.500 niños en alrededor de 50 centros de Ahmedabad, una ciudad del Gujarat, y a más de 2.000 niños en 70 centros situados en los distritos de Kheda, Patan y Surendranagar, en el estado de Gujarat.
- *Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etiopes en Israel (Association for the Advancement of the Ethiopian Family and Child in Israel: ALMAYA)*. La asociación nació en 1985, apoyada por la Fundación Bernard van Leer, con la finalidad de prestar asistencia a los miembros de una antigua colectividad 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 aprovecha las habilidades y recursos de los inmigrantes para preparar a los niños, las familias y la comunidad para su nueva vida en Israel. Ofrece capacitación a los trabajadores 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. Los miembros de Beta Israel capacitados por ALMAYA han llegado a cumplir con los requisitos de la educación básica, han continuado su formación regular hasta conseguir la certificación de operadores en el ámbito del cuidado de niños, han participado en cursos a nivel nacional para fomentar el liderazgo de las mujeres etiopes y han obtenido títulos universitarios.
- *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 representaban 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. El centro se concentra asimismo en el desarrollo de mejoras técnicas, como metodologías para la capacitación de docentes, manuales pedagógicos y planes de estudio. La enseñanza preescolar a bajo costo 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 da Criança, Família e Desenvolvimento)*, 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 manera tal 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 en pequeña escala para poner a prueba estrategias encaminadas a establecer contacto 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*, Perú². Este programa de preescolar, más conocido por el acrónimo de PRONOEI, comenzó a finales de los años sesenta como proyecto de educación nutricional para madres de las aldeas pobres de habla aymara y quechua situadas a orillas del lago Titicaca, en el estado de Puno, en el altiplano de la región meridional del Perú. Poco a poco, el programa se fue organizando en centros, cada uno de los cuales se denominaba *wawa uta* o *wawa wasi* (“hogar de niños” en aymara y quechua, respectivamente), que se proponían favorecer el desarrollo en las aldeas mediante la multiplicación de oportunidades para los niños más pequeños de recibir educación preescolar. Un plan de estudios basado en el “aprendizaje activo”, adaptado a fin de que cumpliera con las necesidades locales e incorporase las características de la cultura autóctona, comenzó también a aplicarse en todo el programa. Con el tiempo, este proyecto a bajo costo fue adoptado por el Ministerio de Educación como alternativa sostenible de los centros de educación preescolar formal y evolucionó rápidamente, hasta convertirse en un sistema de enseñanza preescolar no convencional a escala nacional, con base en las comunidades, que presta servicio a una porción considerable de los niños pequeños de todo el país.
- *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. El movimiento es una asociación voluntaria de individuos que trabajan en colaboración con las comunidades y con los operadores encargados de suministrar servicios, a fin de conseguir que la educación y otros servicios sociales sean más sensibles a las necesidades de los niños discapacitados y sus familias, además de maximizar el acceso a dichos servicios por parte de la población marginada en general. La divulgación, encaminada a sensibilizar la opinión pública, ha llevado a modelar enfoques más inclusivos, con base en las comunidades, así como a hacer un esfuerzo por reducir en Portugal la multiplicación innecesaria de servicios sociales coincidentes y a incrementar el acceso a tales servicios por parte de los niños y las familias a quienes está dirigido el movimiento. La asociación debe su nombre a la localidad de Águeda, municipio situado a alrededor de 80 kilómetros de Oporto, en la región centrooccidental de Portugal, pero actualmente cuenta con la participación de numerosos individuos de todo el país.

2 En numerosos países de Latinoamérica, las guarderías o jardines para la infancia (para niños de 0 a 3 años) y los centros de preescolar (para los de 4 a 6 años) son englobados en el concepto de “preescolar” o “educación inicial”. La educación “informal” o “no escolarizada” se distingue de la educación “formal” o “escolarizada” porque cuenta con una estructura menos rígida; es decir, no depende exclusivamente de maestros diplomados ni tampoco de la organización de los conocimientos impartidos en las distintas materias según los planes de estudios ministeriales. Sin embargo, los centros de preescolar “no escolarizados” son reconocidos oficialmente como establecimientos educativos válidos.

Pequeñas ideas que funcionan

“Las cosas comunes ocurren y la humanidad no se toma la molestia de notarlas. Hace falta una mente del todo excepcional para ocuparse del análisis de lo obvio.”

Alfred North Whitehead (1861-1947)

“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 de la mañana se iban a robar 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 participante en el Movimiento de Águeda

La Iniciativa sobre Efectividad y algunas características efectivas de los programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia que participaron en ella, son objeto de análisis y ejemplificaciones más completos en otras fuentes³. El propósito de la presente publicación es más modesto. Describe los que podrían definirse “como varios de los numerosos esquemas, directos y concretos, puestos en práctica por estos programas para alcanzar metas muy específicas dentro de contextos particulares”, o, más sencillamente, como “pequeñas ideas que funcionan”.

A continuación se propone una lista de estas pequeñas ideas que funcionan. Cada una de ellas está precedida de un breve título y, cuando hace falta, de una explicación sintética. Sigue una descripción de las iniciativas de programas que ilustran la realización de la idea. El análisis de los problemas y soluciones expuestos no aspira de ninguna manera a ser exhaustivo, pero es suficiente como para que uno pueda remitirse a la presente publicación para utilizarla como manual de algunas de las innovaciones originadas dentro de los programas.

Difundiendo esta información, la Fundación espera fomentar nuevas reflexiones y mejorar el aprendizaje colectivo sobre las estrategias para la resolución concreta de problemas puestas en práctica por los actores de otros programas del mismo ámbito. Sería deseable que la presente publicación contribuyese a promover una ulterior recolección de informaciones sobre enfoques prácticos similares, que puedan ser útiles en la gran variedad de ambientes donde se ejecutan los programas.

1. Los múltiples usos de fiestas, ferias y espectáculos teatrales

Una feria comunitaria puede ser un instrumento eficaz para verificar los resultados de un estudio preliminar

³ Para ulteriores informaciones, véase la bibliografía. Zimmermann (2004) contiene resúmenes de los informes de los programas y un amplio análisis de la IE. El sitio web de la Fundación Bernard van Leer, en <www.bernardvanleer.org>, proporciona enlaces a otra documentación pertinente.

Las ferias comunitarias a veces son fáciles de organizar, dado que muchas personas desean espontáneamente participar. Los comerciantes y artesanos pueden exponer sus mercaderías; a los artistas del lugar se les ofrece la oportunidad de demostrar su talento al público reunido; los grupos locales con intereses comunes y otros individuos u organizaciones que deseen divulgar sus mensajes a la comunidad pueden establecer sus propias casetas en la feria. Como recompensa por la ayuda otorgada para que la feria sea posible, los patrocinadores tienen la ocasión de exhibir su buena voluntad y dedicación a la vida comunitaria, haciéndose publicidad a sí mismos. Con escaso esfuerzo y a un costo relativamente bajo, se proporciona diversión a los miembros de la comunidad. Niños y adultos disfrutan jugando y todo el mundo se pone a comer. Una feria es un acontecimiento social multifacético.

La atmósfera festiva de una feria vecinal o comunitaria puede igualmente ser utilizada por los programas para el desarrollo de la primera infancia a fin de alcanzar metas específicas.

Por ejemplo, como medio adicional para verificar la exactitud de las informaciones recogidas, el equipo de la IE encargado de sondear el Programa No Escolarizado de Educación Inicial en Perú presentó importantes conclusiones de manera vivaz e interactiva durante las ferias comunitarias, planificadas de modo tal que garantizaran una nutrida concurrencia y crearan entornos favorables a la discusión espontánea y abierta. Las respuestas así generadas por el equipo representaban de manera actual y fidedigna los resultados de la investigación.

Un carnaval de niños como método de seguimiento

En el estado de Gujarat, en la India, una *mela* (“feria”) es algo que le encanta a todo el mundo, tanto en las aldeas como en los vecindarios urbanos. 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, la *Asociación de Trabajadoras Autónomas* (SEWA) decidió invitar a los niños a participar en una *bal mela* (“carnaval de los niños”). Pero ésta incluía un pequeño truco. SEWA deseaba improvisar un estudio de seguimiento espontáneo con los niños que habían asistido a sus centros de cuidado infantil en los últimos diez años. El problema era que la organización había perdido contacto con muchos de ellos. La *mela* sería la ocasión ideal para localizar a esos “ex alumnos”, saber más acerca de lo que habían hecho mientras tanto y, posiblemente, para descubrir mejoras a largo plazo en su rendimiento escolar que pudieran atribuirse a las ventajas de las que los niños habían gozado gracias a la preparación recibida en los centros.

El plan de SEWA resultó muy fácil de realizar. Muchos de los niños que habían asistido a los centros vivían en las mismas zonas que los maestros. Por tanto, los maestros invitaron al carnaval a todos los niños que encontraban en la calle o en sus visitas a las escuelas primarias del lugar. A cada niño invitado se le pedía que indicara los nombres de sus ex compañeros del centro. Al menos dos o tres nombres le habían quedado en la memoria y estos otros niños, a su vez, señalaban otros cinco o seis nombres. Gradualmente, las listas de invitados se fueron alargando. Comunidades enteras se enteraron de la *bal mela*. La agitación y el júbilo eran enormes.

Los maestros habían apuntado 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 notas con informaciones acerca de los niños. Comenzaron a crearse registros similares para todas las demás guarderías.

En total hubo tres carnavales. En la ciudad de Ahmedabad 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. En Anand, que se encuentra en el distrito de Kheda, hubo que celebrar dos carnavales a causa del poco espacio disponible; 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 el distrito.

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 espacios especiales a las diferentes actividades y juegos: pintura al pastel, sellado con hortalizas, fabricación de sombreros, teatro de marionetas, música y baile. Había exposiciones de los frutos de la labor artística de los niños. Diversos grupos de niños representaron sátiras o espectáculos de pantomima. Las maestras de SEWA sirvieron almuerzos calientes. Los platos recordaron a los niños las maravillosas meriendas y comidas que habían consumido en los centros de SEWA. También se dio a cada uno de ellos un pequeño recipiente lleno de dulces junto con un regalo de recuerdo. 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 perenne. 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.

De los millares de niños que habían sido alumnos de los centros de SEWA y que fueron localizados, solamente un porcentaje muy pequeño había abandonado los estudios. Si se tiene en cuenta a qué categoría socioeconómica pertenecen las familias en cuestión, se trata de un resultado notable.

La transmisión de mensajes mediante representaciones teatrales de los niños

Entre las numerosas instituciones establecidas por el Movimiento de Águeda en la municipalidad homónima, en Portugal, figuran un centro de salud (que comprende una clínica para niños y otra para la salud materna y la planificación familiar), organizado dentro

de un hospital local, y Bela Vista, que es un jardín de infancia para la educación integrada de niños discapacitados y no discapacitados.

El Grupo de Teatro de Águeda desarrolló sus actividades en el centro de salud desde 1988 hasta 1995. Entre 1992 y 1994, Bela Vista organizó, junto con la unidad para la educación en salud del centro, un programa que contaba con el apoyo del grupo de teatro. Los actores eran los mismos niños y los espectáculos tenían que ver con nociones relacionadas con la promoción de la salud. Los participantes del Movimiento de Águeda creen que la salud es un recurso que pertenece a todos los ciudadanos y que la educación en este campo y su promoción pueden tener éxito únicamente si los ciudadanos asumen la apropiación de dicha responsabilidad.

Aunque el punto de partida de la actividad teatral 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 mantienen unido el grupo y fomentar la ciudadanía responsable. Esto vale particularmente en el caso de los niños.

“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 acerca de la iniciativa teatral

Ya desde el comienzo, los niños representaban 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, estas entrevistas se volvieron una práctica común, y 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, mediante el intercambio de preguntas y respuestas, 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 basándose en sus propias experiencias.

2. Cómo ponerse en contacto con los niños a través de quienes ya están en contacto con ellos

“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 después en la posibilidad para la familia de comer mejor. Las mujeres declararon que por primera vez, después de muchos meses, habían podido incluir dal [legumbres] y verduras en su dieta cotidiana. 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 necesitaba ir a ver un médico disminuyó considerablemente.”

Extraído del informe de la Iniciativa sobre Efectividad en la India

Obviamente, el principal centro de interés de los programas para el desarrollo de la primera infancia son los niños, pero las acciones llevadas a cabo en beneficio de los adultos también pueden acarrear ventajas para los niños e incrementar la sostenibilidad de los programas. Por ejemplo, las preocupaciones e intereses de las madres a menudo están estrechamente vinculados con las necesidades de los niños, y se ha demostrado en numerosas ocasiones que, en la distribución de los ingresos del hogar, las madres se muestran inclinadas a atribuir mayor importancia a la alimentación y nutrición u otros gastos que tienden a beneficiar principalmente a los niños. De la misma manera, los programas pueden tener éxito en sus intentos de contribuir a que los niños crezcan y se desarrollen si satisfacen, en primer lugar, no las necesidades de los niños mismos, sino de sus padres, familias, maestros, doctores o algún otro grupo de “adultos significativos” que consiguen, luego, ayudar más directamente a los niños. Igualmente puede incluirse la satisfacción de las necesidades del personal del programa, de los voluntarios y otros agentes; son ellos quienes, al fin y al cabo, “ejecutan” los programas.

A continuación se presentan varios ejemplos de iniciativas realizadas dentro de los programas para ponerse en contacto con los niños a través de otras personas.

La educación para padres en beneficio de los niños

En Filipinas, el *Programa de Educación Familiar Pinatubo* había sido creado como un programa infantil, pero desde el comienzo fue incluida una iniciativa educativa para los padres, porque la plantilla de la Fundación Comunidad de Aprendizaje (COLF), que administraba el programa, 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.

La iniciativa educativa para padres empezó de manera sumamente informal. Cuando el componente con base en los hogares inició con los grupos de juego para niños de 0 a 6 años 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, que deseaba conocerlos y saber más acerca de sus necesidades, preocupaciones e intereses. Pronto se organizaron cursos para grupos de adultos en la terraza o dentro de la casa donde tenía lugar la actividad. Los niños de pecho se quedaban con sus madres, mientras que los demás participaban en los grupos de juego.

Una vez que los padres y los niños pequeños se habían convertido en participantes regulares del programa, era imposible excluir a los niños más grandes. Los colectivos, que al principio habían sido concebidos como grupos de juego para niños que, al máximo, llegaban a los 5 ó 6 años de edad, se transformaron rápidamente en agrupaciones para chicos de hasta 15 años. A partir de este momento, se agregaron iniciativas para favorecer la escolarización de los niños de 7 a 15 años y promover la participación activa de dichos niños en las intervenciones relacionadas con la salud y educación familiar dentro de los componentes con atención domiciliaria y en el centro.

En un primer momento, las madres constituían la mayoría de los asistentes. La edad de estas mujeres iba desde los 16 hasta los 50 años aproximadamente. El plan inicial se concentraba

en la vida familiar y los problemas de la maternidad y paternidad, además del desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, también se incorporó la alfabetización de adultos para complacer una solicitud de los propios adultos. A partir de entonces, comenzaron a venir más padres. En 1993, al comienzo del segundo año del programa, el foco de atención varió ligeramente para cubrir a las familias enteras. Esta expansión fue cuidadosamente orquestada.

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 a la iniciativa educativa para padres una nueva atención a las fuentes de ingresos fuera de las granjas. En las comunidades donde se ejecuta el programa se registraron oficialmente organizaciones populares locales y se están creando cooperativas. También 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 los niños más pequeños.

“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, madre que participaba en el programa de educación para padres

El programa de educación para padres igualmente llegó a comprender iniciativas para el cuidado de la salud, encaminadas a descubrir, estudiar y resolver los problemas sanitarios crónicos de los niños. 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.

Existe una multitud de testimonios que demuestran la validez de la hipótesis de COLF según la cual el programa no debía centrarse, de manera miope, solamente en el niño o, con mayor amplitud de miras, en el desarrollo comunitario, sino que debía dedicarse al mismo tiempo al niño, a sus padres y, especialmente, a la familia. Estas pruebas incluyen las opiniones de los principales protagonistas, registradas durante los 3 años que duró el sondeo de la IE y los más de 10 años en que el personal de COLF observó y escuchó a los aetas de Pinatubo, interactuando con ellos mientras se adaptaban a sus nuevos hogares. 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 “padres e hijos”. 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. El cuidado y bienestar de los niños seguramente parecen ser una cuestión familiar, y las agrupaciones familiares también constituyen una parte esencial de los lazos sociales, económicos y morales que mantienen unidas las comunidades aetas.

El desarrollo comunitario integral

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 de PROMESA, comenzó en cuatro comunidades costeras del Chocó, una región del litoral colombiano del Pacífico, a mediados de 1978. Los primeros pasos incluyeron la organización de encuentros semanales con los padres, que se concentraron en potenciar la capacidad de los padres de proporcionar a sus hijos las ventajas que dan la educación y las oportunidades de desarrollo, que no les ofrecían las instituciones locales, ni públicas ni privadas.

Muy pronto las reuniones semanales se convirtieron en centros de debate sobre los problemas de la comunidad. En cierto sentido, dada la ausencia de instituciones locales, los grupos de padres se transformaron en organizaciones comunitarias clave. Esta tendencia fue alentada por la organización que suministraba los fondos, es decir el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), que ya había previsto que el programa se extendería en esa dirección, aunque tal vez no supusiera que lo haría con tanta velocidad.

Gracias a la flexibilidad de estos grupos, los protagonistas fueron adquiriendo más confianza y desarrollaron una comprensión más profunda de sus propias necesidades, y el programa maduró rápidamente. En poco tiempo, los padres se ocuparon de cuestiones no educativas, como la asistencia sanitaria básica, el control de la malaria, la nutrición, la higiene, el saneamiento, el ambiente y las actividades generadoras de ingresos. Como lo había planificado CINDE, el programa había llegado a concentrarse en el desarrollo infantil dentro del contexto del desarrollo comunitario integral.

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.

De la misma manera, PROMESA creó un componente productivo que organizaba proyectos locales destinados a lograr que las personas se unieran para potenciar sus destrezas e incrementar sus 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. Aunque no acarreó enormes éxitos económicos para sus participantes, el componente sobrevivió y logró alcanzar algunos de sus objetivos más modestos en materia de fortalecimiento de la autoestima y de la organización comunitaria.

3. Caminos que conducen al diálogo y a la apropiación del programa

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 y debería

ser un ingrediente importante de cualquier programa. 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.

Parte de este diálogo debería concentrarse en la relación entre el programa y el financiador. Dicha relación tendría que definirse claramente desde el principio. Debería basarse en un punto de vista común respecto a los resultados deseados y caracterizarse por un espíritu guía solidario y amistoso.

Es beneficioso buscar métodos adecuados para generar la discusión entre la comunidad destinataria, los organizadores del programa y el financiador. No todos los actores son locuaces, extrovertidos o capaces de tomar la palabra; algunos pueden tener dificultad para manifestar sus opiniones o traducir sus impresiones de manera que resulten fácilmente comprensibles para los elementos externos, por lo general poco familiarizados con el contexto. Un adecuado camino para el diálogo puede contribuir a contrarrestar estas limitaciones.

Un ejemplo bastante directo de este tipo de diálogo son los *sammelan* (asambleas numerosas de madres) organizados en Ahmedabad y en el distrito de Kheda por la Asociación de Trabajadoras Autónomas para permitir que las madres conozcan los objetivos de las actividades de cuidado infantil de SEWA y el enfoque que la asociación desarrolla en relación al desarrollo infantil. Los *sammelan* también ofrecieron a las madres la oportunidad de encontrarse unas con otras y con el equipo responsable de las guarderías, de intercambiar puntos de vista y de sugerir de qué manera los centros de SEWA podían prestarles un servicio mejor. Aproximadamente 2.000 madres asistieron al *sammelan* de Ahmedabad y centenares de madres participaron en el *sammelan* de Kheda.

A continuación se describen a grandes rasgos dos ejemplos más.

Asegurar que los padres sean los principales actores locales del programa

La oficina nacional del Fondo Cristiano para Niños de Honduras (CCF-H), situada en la capital, Tegucigalpa, proporciona supervisión y suministra herramientas y materiales apropiados y fáciles de usar en sus programas locales para la primera infancia. El enfoque es integral: algunas de sus intervenciones específicas consisten en elevar el nivel de alfabetización básica, incrementar el acceso al agua potable y brindar atención médica, orientación profesional para los jóvenes y otras iniciativas de formación. También hay un módulo de capacitación para el personal y planes para la creación de un instituto formativo.

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 dirección es responsable de definir y establecer las estrategias, mientras que los equipos operativos están a cargo del trabajo de campo.

La existencia de los comités garantiza que padres y madres sean los principales actores comunitarios responsables del bienestar de los niños que participan en el programa. Mediante un sistema de monitoreo y evaluación se efectúan inspecciones anuales de los programas a fin de asegurar su responsabilización y actividades de seguimiento.

La estructura del CCF-H es bien definida; las exigencias administrativas han sido formuladas con absoluta claridad y cada cual es responsable de cumplir con ciertas obligaciones. Sin embargo, el CCF-H también fomenta el diálogo con otros actores comunitarios. En efecto, el éxito del CCF-H se debe, en parte, al respeto institucional por las organizaciones comunales. De tal manera, el CCF-H asegura la credibilidad de los programas entre los miembros de la comunidad, que, a su vez, pueden influir y participar más activamente en la toma de decisiones a todos los niveles del programa.

La movilización encaminada a la apropiación por parte de la comunidad

En el programa del Centro de Recursos Madrasa, en Kenia, la creación de un centro de preescolar comienza con la movilización de la comunidad solicitante. El MRC envía a la comunidad 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, 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* (que son las instituciones educativas coránicas) 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 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 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.

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 y que poseen instrucción básica (por término medio, 10 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 enseñantes 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 pares. 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.

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 del 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 de duración del 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.

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 debe ser consciente de los costos 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, de forma independiente, 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.

4. Los elementos locales como agentes del programa

La diversidad de los métodos empleados para involucrar a las personas del lugar en el desempeño de las funciones clave del programa ha sido particularmente rica. Tal participación puede contribuir a generar la energía y el empeño de las comunidades destinatarias para que apoyen eficazmente la iniciativa. Además, el programa prepara así su propia plantilla, los beneficiarios mismos, que son capaces de proporcionar asesoramiento calificado, con experiencia de primera mano, acerca de las necesidades y prioridades de la población local y que pueden hablar en favor del programa con los demás miembros de la comunidad, con los cuales están en estrecho contacto.

Los programas que delegan responsabilidades a 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 y también de asegurar la sostenibilidad del programa cuando se retiren los fundadores y los elementos externos o los financiadores.

Los padres como agentes del desarrollo infantil

En Filipinas, al empezar su programa con la población aeta en 1992, la Fundación Comunidad de Aprendizaje consideraba que su función era la de un facilitador. Por consiguiente, planificó el retiro final de la plantilla con base en Manila, que sería sustituida por el personal local del programa y tomó medidas destinadas a alentar a los padres de las comunidades a trabajar como voluntarios.

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, su 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 compensar cualquier negligencia.

Por fin resultó que, en 1993, cuando el suministro de fondos al proyecto se renovó por tres años más, 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 especializados en desarrollo infantil a tiempo completo. Sucesivamente, sus honorarios mensuales fueron previstos en el presupuesto del programa. A fines de los años noventa, todos los miembros de la plantilla del programa, formado por 24 personas, provenían de los asentamientos (salvo en dos casos), y seis eran padres de etnia aeta que habían participado en el programa desde el primer año.

Las aagewan

En el estado de Gujarat, en la India, desde 1998 comenzaron a funcionar, a nivel de distrito, los equipos de cabecera formados por la Asociación de Trabajadoras Autónomas. Cada equipo consta de un número variable (de 3 a 5) de *aagewan*, que son mujeres líderes de organizaciones de base popular, elegidas entre los miembros la asociación. La jefa del equipo de cabecera es una organizadora de SEWA especializada en cuidado infantil.

El equipo de cabecera promueve el liderazgo de las mujeres locales, que son las usuarias y administradoras de las actividades y programas, como en el caso del cuidado de niños o, con el tiempo, en sus propios gremios obreros, cooperativas o asociaciones económicas. 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 por mes con las maestras, reunirse una vez por semana con las coordinadoras y supervisoras de cuidado infantil, tanto de la localidad como 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 de la aldea elegido por los habitantes de la localidad).

La gestión de cooperativas para el cuidado de niños también ha sido, en parte, objeto de las iniciativas dedicadas a la capacitación. En Ahmedabad y en el distrito de Kheda las actividades de guardería son llevadas a cabo por dos cooperativas, Sangini y Shaishav, respectivamente, que son propiedad de las trabajadoras, las cuales se ocupan asimismo 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, 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. La federación puso igualmente en marcha un programa más sistemático de capacitación y administración, de tres años de duración.

Las animadoras

En Perú, las comunidades destinatarias de los proyectos construyen las instalaciones (o se ocupan de procurarlas de cualquier otra manera) donde desarrolla sus actividades el hogar de niños o centro del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). 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. Normalmente son elegidas en una asamblea pública de la comunidad y se les concede un modesto estipendio que cubre los costos 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 lo son. Un comité de padres suele ocuparse de la gestión de los asuntos cotidianos del centro.

Las animadoras y coordinadoras tienden a identificarse plenamente con la comunidad y con el programa, y dedican considerables esfuerzos a 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 comunidad misma quien propone 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.

Actualmente existen más de 17.000 centros de PRONOEI en el Perú. Están organizados en la Red de Educación Inicial, un esfuerzo cooperativo que agrupa especialistas en desarrollo infantil, animadoras, coordinadoras y asistentes, que 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 al PRONOEI brindar a las madres educación nutricional y suministrar educación integral, alimentos, servicios nutricionales, asistencia sanitaria y otras formas de ayuda a cientos de miles de niños.

Las madres guía

El Fondo Cristiano para Niños de Honduras y las comunidades seleccionan, entre las voluntarias, un grupo de mujeres con marcadas capacidades de liderazgo y el CCF-H les proporciona una instrucción amplia y continua. Cada una de estas mujeres, conocidas como “madre 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 entrenadas 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. Enseñan a los padres a identificar las infecciones respiratorias agudas, aplicar la terapia de rehidratación oral, utilizar formas adecuadas de saneamiento y purificar el agua. 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 los centros de preescolar. El primer componente atiende a los niños de 0 a 3 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 señaladamente 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 4 a 6 años en centros de preescolar, donde los niños aprenden a socializar 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 de preescolar son conocidas por el nombre de “jardineras”. Las más de 165 jardineras han 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 primaria para facilitar la transición de los niños de los centros de preescolar al sistema de escolarización formal.

El título de “madre guía” es fuente de orgullo porque constituye un reconocimiento de los conocimientos que la mujer posee acerca de la crianza de niños, el cuidado de la salud y el bienestar de la familia. Al mismo tiempo le concede un cierto estatus dentro de la comunidad. La madre guía 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. Este reconocimiento contribuye a estimular a las madres guía en su labor.

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 los individuos y las 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.

El modelo de organización comunitaria local cuenta con la participación de las madres y otras mujeres como protagonistas del programa. La comunidad reconoce que el comité de padres y las madres guía representan la principal estructura local del programa y que son fundamentales para alcanzar los objetivos del mismo.

Las madrichot

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

Una persona entrevistada por la IÆ en Israel

Los programas de la Asociación para el Fomento de la Familia y el Niño Etiópes en Israel (ALMAYA) utilizan las habilidades y recursos de que disponen los inmigrantes de la colectividad Beta Israel, proveniente de Etiopía, a fin de preparar a los niños, las familias y la comunidad para la transición a su nueva vida en los hogares recientemente asignados. Se diseñaron numerosos programas especiales para resolver los problemas identificados por la misma población inmigrante. Nunca se desatendió el aspecto “cultural”.

Innovadores programas con base en la comunidad son ejecutados por las *madrichot* (paraprofesionales) etíopes, que funcionan como agentes de promoción de cambios y contribuyen a crear vínculos entre los inmigrantes y la sociedad en general. Mediante el Programa de Visitas Domiciliarias de ALMAYA, las *madrichot* intentan mejorar el desarrollo de los niños desde su nacimiento hasta los 3 años de edad y facilitar la aclimatación cultural y social de sus madres y demás miembros de la familia. Visitan a los pequeños etíopes, 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 a su salud, a 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 pares. El programa beneficia de manera particular a las familias etíopes que viven en vecindarios remotos.

Los centros de preescolar que participan en el Programa de Preescolar con la Cooperación de Padres, puesto en marcha por ALMAYA, ofrecen a los niños de la comunidad Beta Israel de edades que oscilan entre 18 meses y 3 años un entorno que estimula su desarrollo y un útil sostén 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, la cual 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 frecuente, una madre en régimen de rotación diaria. Las madres adquieren experiencias prácticas de educación mediante el juego. Al mediodía se sirven comidas calientes, preparadas en el establecimiento, y las madres ayudan a preparar la comida, aprendiendo así cómo cocinar platos sencillos, baratos y nutritivos para sus hijos.

El Programa Rincones de Juego y Estimulación para Padres y Niños, organizado por ALMAYA, 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 sanitario 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.

La capacitación y la utilización de las madrichot etíopes sirvieron de modelo práctico para la emancipación o empoderamiento (*empowerment*) de otras mujeres de la colectividad de inmigrantes etíopes y les dieron 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 marcos de referencia que les permiten desarrollar la capacidad de tomar la iniciativa y asumir roles directivos. Las mujeres han diseñado y ejecutado proyectos con los instrumentos y habilidades adquiridos 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.

En las entrevistas realizadas durante la exploración de la IE, las madrichot a menudo indicaron que sus contribuciones al bienestar de la comunidad se habían vuelto muy significativas. Ahora transmiten activamente conocimientos y habilidades a los niños y a sus familias. De hecho, al principio, el empeño revolucionario de ALMAYA en fiarse de las madrichot provenientes de la colectividad de inmigrantes se enfrentó con el escepticismo de sus potenciales colaboradores, incluso 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.

Los promotores

La actividad inicial del programa PROMESA en la región colombiana del Chocó tenía que ver principalmente con las ludotecas fundadas en las cuatro comunidades participantes. 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 3 a 7 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 primeros dos 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, la plantilla de CINDE (la organización fundadora) había dado formación a las promotoras en Sabaneta, un municipio situado cerca de Medellín. Las promotoras recibían instrucción en materia de asistencia sanitaria básica, alimentación, higiene y otros temas pertinentes. Suministraban a los padres de las comunidades una educación integral, que los ponía en condiciones de favorecer el desarrollo armónico de sus hijos, y, al mismo tiempo, los conocimientos, las habilidades y la motivación necesarios para transformar el ambiente en el que los niños estaban creciendo. Las promotoras veteranas prestaban servicio en las comunidades como líderes y expertas en resolución de problemas.

El programa puso en marcha un componente de salud, en el cual la participación comunitaria era de importancia decisiva. 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. La atención se concentraba principalmente en 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 el ahumado como métodos de conservación de la carne y el pescado.

5. Elementos internos y externos

“La consigna de ALMAYA es ‘La comunidad para la comunidad’. Una persona que está dentro del contexto [una paraprofesional 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.”

Una persona entrevistada por la IE en Israel

En numerosos casos, para llevar a cabo sus operaciones de rutina, los programas utilizaron 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.

Durante las encuestas de la IE, los miembros de las poblaciones destinatarias y demás actores a veces mencionaron un cierto desequilibrio entre las ventajas y desventajas del uso de elementos internos y externos por parte de los programas. Por ejemplo, algunos actores señalaron 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 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, según algunos de los protagonistas, los elementos externos suelen estar mejor preparados. Puede llegar a ser sumamente difícil encontrar elementos internos calificados, o capacitarlos de manera apropiada para que formen parte del personal, mientras que por lo general conseguir elementos externos calificados no presenta mayores dificultades. Los elementos internos pueden demostrar escasa iniciativa y capacidades limitadas para la planificación a largo plazo. La comunidad puede tener la impresión de que ejerce mayor control sobre la labor de los elementos internos. Por otra parte, para los elementos internos puede no ser fácil ganarse la aceptación por parte de la comunidad como figuras investidas de autoridad.

Las percepciones de la población destinataria respecto a los beneficios o inconvenientes del uso de elementos internos o externos puede influir en la efectividad de un programa. Si las madres hallan 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.

El enfoque de ALMAYA en Israel ofrece un buen ejemplo de los beneficios del uso simultáneo de elementos internos y externos. Una de las características típicas del programa consistía en formar una pareja con una de las *madrivot* o paraprofesionales etíopes (“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 activos en el sector de la primera infancia. 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, actuando como una especie de traductora cultural, proporcionaba a su compañera no etíope los conocimientos necesarios sobre cuestiones lingüísticas o relacionadas con la cultura y los valores de la comunidad destinataria. De tal manera se reforzaban tanto la sensibilidad de la profesional israelí respecto a la comunidad Beta Israel como las capacidades técnicas de la paraprofesional etíope, en beneficio de la comunidad y del programa.

ALMAYA ha contribuido a que se alcanzara este resultado. Durante la capacitación, que se brinda a profesionales y *madrivot* conjuntamente, se destaca la importancia tanto del conocimiento práctico de la comunidad (de la *madrivot*) como de la experiencia técnica (de la profesional no etíope). La capacitación incluye ejercicios de sensibilización cultural e instrucción regular para el personal de servicio. Esto tiende asimismo a mitigar en parte cualquier tensión que pueda nacer naturalmente entre las *madrivot* y las profesionales.

6. El uso de especialistas y equipos ad hoc para la solución de problemas

La creación de un sistema vital, que de manera regular suministra la asistencia de expertos calificados a los centros donde se ejecuta el programa, puede aumentar la capacidad de dichos centros de cubrir las necesidades de la población destinataria con efectividad. Una manera de conseguirlo consiste en establecer equipos itinerantes de profesionales regularmente disponibles para afrontar problemas específicos de interés para el programa y para las comunidades. Un buen modelo de tal enfoque es el que utiliza el Movimiento de Águeda en Portugal.

Equipos de educación especial

El Ministerio de Educación de Portugal concedió su aprobación estratégica al Movimiento de Águeda enviando expertos en educación a Bela Vista (el centro de preescolar de Águeda para la educación integrada de niños discapacitados y no discapacitados) y, en 1981, creó *equipas de educação especial* (equipos de educación 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 de educación especial se componía de 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 aquellos 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 pares?” y “¿Con 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, y garantizar una planificación y asistencia oportunas en beneficio de los niños con discapacidades.

Siempre que fue posible, los mismos niños fueron invitados a expresar sus propias preferencias, intereses y preocupaciones. Los educadores frecuentemente invitaban a los compañeros de escuela de los niños, así como a sus hermanos y hermanas, para contar a 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 por parte del Ministerio de Educación representaba un reconocimiento de la labor pionera de Bela Vista.

El equipo de consulta sobre el desarrollo y los equipos multidisciplinarios

Se reconoció que la cooperación de los sectores de la salud, la educación y la asistencia social, que en la etapa inicial del Movimiento de Águeda 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 enseñante 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 *equipas multiprofessionais* (equipos multidisciplinarios) como experimentos piloto bienales. En 1984 se decidió extender las operaciones de los equipos dos años más. En Águeda, el equipo multidisciplinario, como el equipo de consulta sobre el desarrollo, tenía su sede en el centro de salud.

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 Movimiento de Águeda.

El equipo de consulta sobre el desarrollo y los equipos multidisciplinarios 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 se desempeñó como “elemento de zona”

El equipo de educación especial del Movimiento de Águeda creó la figura del “elemento de zona”, 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.

7. El efecto de las demostraciones concretas

Cuando los programas implementan cambios o introducen de manera abierta y pública nuevas ideas, 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 el programa del Fondo Cristiano para Niños de Honduras, por ejemplo, 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, viendo las acciones de las madres guía, adquiriendo conocimientos y pasando estas informaciones a los demás. La

capacitación puede generarse gracias a un efecto multiplicador, por el cual las intervenciones del programa, debido a su particular naturaleza, permiten la transmisión de conocimientos incluso a poblaciones con elevados índices de analfabetismo. El programa tiene un efecto multiplicador porque los participantes perciben los cambios positivos que se alcanzan a partir de los esfuerzos realizados conjuntamente.

En la India, la Asociación de Trabajadoras Autónomas creó en 1997 un equipo técnico especializado en cuidado infantil a fin de que recogiera y evaluara los conocimientos y habilidades necesarios para un adecuado cuidado 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 base popular), maestras, supervisoras y coordinadoras provenientes de los distintos distritos donde estaban situados los centros. Los equipos técnicos se encuentran una vez por 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* deciden efectivamente introducir cambios o incorporar nuevas ideas, otras personas del distrito observan la nueva actividad y se sienten motivadas para seguir el ejemplo. En algunos casos se produce una reacción en cadena.

8. El poder de la palabra escrita

La distribución oportuna de materiales descriptivos fáciles de leer acerca de las estructuras, metodologías y objetivos del programa, contribuye a aclarar los roles, disipar dudas, prevenir conflictos, aumentar oportunidades de aprendizaje, respetar las pautas que se deben seguir en cada procedimiento y mantener la calidad de los resultados entre los agentes, beneficiarios y otros actores del programa. Las nociones esenciales de un programa pueden describirse con palabras, pero también a través de imágenes. Por consiguiente, la alfabetización mediante libros no es indispensable para los actores. La existencia de materiales impresos, con inclusión de imágenes, sirve de sostén para la capacitación y facilita la asimilación visual por parte de los participantes del programa que son analfabetos.

Una campaña antimalaria en el Chocó

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 de PROMESA. En gran parte, la labor se basaba en campañas de sensibilización de la comunidad, llevadas a cabo con la ayuda 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 de investigaciones 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 PROMESA y del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y al apoyo del Ministerio de Salud y otras instituciones nacionales e internacionales, la tasa de mortalidad infantil del Chocó disminuyó en uno o dos factores en apenas nueve años (1988-1997) y la incidencia de la malaria descendió a menos de la mitad.

Los libros de la verdad

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

Un taller de la IE con la participación de madres guía

En las comunidades que participan en el programa del Fondo Cristiano para Niños de Honduras, se celebra una ceremonia para festejar el momento en que las voluntarias cualificadas 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 regalan 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 otras madres.

Por dicho motivo, el equipo hondureño de la IE adoptó manuales similares para efectuar su investigación. 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 sondear percepciones y opiniones. Cada manual metodológico tenía objetivos precisos. 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.

El “rotlo”

En la India, las mujeres de la Asociación de Trabajadoras Autónomas están dispuestas a pagar a cambio de un cuidado infantil calificado 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 costos y de la disponibilidad de fondos si se aspira a mantener la sostenibilidad del programa de cuidado infantil.

Las tareas dirigidas a sensibilizar el personal en ese sentido comenzaron dentro del equipo técnico. Se utilizó un gráfico circular denominado *rotlo* (al término usual, pie chart o “gráfico de tarta”, se prefirió este nombre porque así se llama el pan chato tradicional de harina de trigo o mijo) para demostrar cómo estaban compuestos los costos. 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 enfrentar 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 fundaciones privadas. El resultado del ejercicio fue un aumento de contribuciones en dinero contante y en especie en todos los distritos.

9. Los grupos de análisis y otros instrumentos para la reflexión

Un instrumento extremadamente útil para la encuesta de la IE fue el empleo frecuente de “herramientas”, como por ejemplo entrevistas, talleres, la elaboración de calendarios de proyecto, 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, y técnicas adicionales que permitían que los beneficiarios y el personal del programa, así como otros miembros de la comunidad, tuvieran numerosas oportunidades de describir los programas en los cuales habían participado. Dentro del “espacio para la reflexión” creado mediante estas herramientas, los actores eran capaces de examinar sus propias experiencias en los programas, evaluar sus propias reacciones y las de los demás frente a los programas y tomar mayor conciencia del modo en que los programas se relacionaban con sus necesidades y objetivos. El espacio para la reflexión se convirtió en un ambiente de aprendizaje que podía contribuir a una acción comunitaria mejor informada.

Seguramente, la aplicación tenaz de estas herramientas por parte de muchos equipos de la IE fue notable, si se tiene en cuenta que los contextos eran totalmente diferentes y que las iniciativas se ejecutaban en numerosos países y con personas (incluso niños) que, en varios casos, eran analfabetas y hablaban idiomas o respetaban normas culturales que hacían de ellas una minoría en su país de origen. Sin embargo, las herramientas y otros componentes del enfoque general de la IE fueron propuestos a los equipos como recursos auxiliares para sus investigaciones, pero los equipos eran libres de aplicarlos o no. (Efectivamente, muchos de los instrumentos fueron aprobados sólo a medida que avanzaba la IE.) Se alentó a cada equipo para que adaptara o inventara de por sí las herramientas que le parecieran más apropiadas. Lo esencial era que los métodos y técnicas fomentaran la participación y fueran compatibles con el contexto de los programas.

Por lo tanto, no todos los instrumentos de la IE fueron utilizados por todos los equipos, y muchos de los instrumentos empleados por los equipos fueron descubiertos o adaptados individualmente por ellos mismos⁴. En realidad, numerosos instrumentos como los

⁴ 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 alcanzados.

contenidos en la caja de herramientas de la IE son empleados desde hace ya muchos años por sociólogos e investigadores en otros ámbitos, y antes de su participación en la IE, algunos de los programas se habían servido de instrumentos similares para fomentar la comunicación y facilitar el aprendizaje, por parte de los actores, de nociones relacionadas con cuestiones importantes para las comunidades donde se ejecutaban las iniciativas.

Por ejemplo, cuando el equipo de la IE en Filipinas se propuso entrelazar sus propias actividades con la rutina cotidiana del programa de la Fundación Comunidad de Aprendizaje, la tarea 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. Es así que los padres habían creado muchos de los materiales educativos del programa y, conjuntamente 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.

Durante la investigación de la IE, el equipo de Israel realizó discusiones en grupos focalizados y entrevistas individuales a los actores de la comunidad Beta Israel que participaban en el programa de ALMAYA. La experiencia de los miembros del equipo había demostrado que, independientemente de la edad, muchos inmigrantes de origen etíope eran taciturnos y tendían a ser muy reservados en cualquier tipo de conversación con extraños. La solución consistía en emplear como entrevistadores elementos internos respecto a la colectividad y tener mucha paciencia durante todo el proceso. Si pensaban que las respuestas de los entrevistados eran demasiado breves, los entrevistadores les formulaban ulteriores preguntas para estimularlos a brindar espontáneamente más informaciones. Por consiguiente, las entrevistas fueron relativamente flexibles.

En la India, la Asociación de Trabajadoras Autónomas promovió el uso de la observación y la reflexión como instrumentos para el monitoreo, a fin de garantizar que sus centros para el cuidado infantil avanzaran en la dirección apropiada. Es por eso que se insistía en que las maestras y supervisoras de las guarderías mantuvieran una agenda diaria en la cual registraban los acontecimientos y sus propios comentarios sobre las necesidades especiales de cada uno de los niños. Esta agenda se convirtió en la base para la planificación de actividades futuras de cada centro. También contribuyó a desarrollar la capacidad de escribir de los miembros del equipo y la sensibilidad del personal respecto a las necesidades de los niños.

La entrevista como herramienta en el Chocó

En Colombia, cuando el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano fue concebido, se previó 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 puso en marcha un proceso de planificación, evaluación e investigación, que acompañaría

el programa de PROMESA en el Chocó. Las comunidades, y sobre todo las madres, fueron participando cada vez más en dicho proceso. Esta característica ocupó un lugar de relieve en la consolidación de la credibilidad del programa entre la población.

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 relativas a la vivienda, como por ejemplo sobre las instalaciones sanitarias y el 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 5 años y al porcentaje de nacimientos con vida en las familias.

Los resultados fueron utilizados para identificar las necesidades de la comunidad, y sucesivamente se llevaron a cabo evaluaciones, que comprendían un estudio de seguimiento, para determinar en qué medida el programa había respondido efectivamente a algunas de estas necesidades.

Las ruedas de reflexión

Toda una serie de proyectos, puestos en práctica en Portugal por el Movimiento de Águeda, intentaba 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, *Viver Melhor entre Nós* (Vivir Mejor entre Nosotros) y *À Nossa Saúde* (A Nuestra Salud), fueron combinados en un proyecto único, *Viver à Saúde da Comunidade* (Vivir por la Salud de la Comunidad), 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, para que el movimiento pudiera juzgar con mayor exactitud las opiniones y necesidades de las comunidades respecto a dichos ámbitos.

El proyecto *Contador de Sonhos* (Narrador de Sueños) hizo avanzar esta iniciativa un paso más, promoviendo encuentros informales de niños, familias, profesionales y otros miembros de la comunidad. Durante dichas reuniones cualquier participante podía hablar públicamente sobre los temas de interés para él mismo o para el grupo, incluso desde el punto de vista de la planificación. 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 incluso sus sueños.

Los encuentros informales de este tipo ya habían formado parte de las actividades principales del Movimiento de Águeda desde sus comienzos, a mediados de los años setenta. Se habían dado en llamar *rodas* (ruedas), porque los participantes normalmente se sentaban formando un círculo o semicírculo para que cada cual pudiera ver a todos los demás. El efecto de

estas reuniones fue tan poderoso que, de manera no del todo consciente para los mismos participantes, contribuyeron a que la cohesión se mantuviera dentro del movimiento. De algún modo, los distintos espacios informales siguieron generando cuestiones, descubrimientos, innovaciones y estrategias similares en grupos distantes que no estaban en contacto de manera tangible. Parecía existir una suerte de comunicación indirecta, una especie de ósmosis a distancia.

La cohesión del movimiento no debería causar sorpresa. El elemento clave del movimiento, 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. Por ejemplo, en la guardería de Bela Vista, en Águeda, los alumnos de preescolar se sientan en semicírculo, en almohadones, para escuchar a los demás, esperando 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 más grandes, 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.

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 hay la misma dedicación a una reflexión seria y la misma consideración por las opiniones de los demás. Cada participante respeta las diferencias y tolera las fallas 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.

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. Es también uno de los motivos principales por los cuales el movimiento existe.

Bibliografía

Información acerca de la Iniciativa sobre Efectividad

Acerca de la Iniciativa sobre Efectividad hay abundante información disponible, que comprende documentos descargables, en el sitio web de la Fundación Bernard van Leer, en <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° 15 [en inglés: “The Effectiveness Initiative: Creating an Environment for Learning”, *Early Childhood Matters*, N° 96, Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- Fundación Bernard van Leer (2001), “Iniciativa sobre Efectividad: Primeros frutos”, *Espacio para la Infancia*, N° 17 [en inglés: “Effectiveness Initiative: First Fruits”, *Early Childhood Matters*, N° 99], Fundación Bernard van Leer, 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.

- Colombia: Myers, R.G.; Arango, M.; Nimnicht, G.P.; Acosta, A.; Moreno de Yáñez, A. y Peñaranda Correa, F. (2004), “El caso de Colombia: PROMESA”. Informe presentado al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- Filipinas: de los Ángeles-Bautista, F.; Abad, T.; Bismar, M.; Baguyo, L.; Aldecoa, N.; Postrado, L.; de los Ángeles, N. y Francisco, K. (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”). Informe presentado al Programa Pinatubo de COLF y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- Honduras: Fondo Cristiano para Niños de Honduras (2002), “El trabajo de la ‘Madre Guía’ en el contexto de la ‘Iniciativa sobre Efectividad’”. Informe presentado al Fondo Cristiano para Niños de Honduras y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- India: Anandalakshmy, S.; Chatterjee, M.; Pandit, K.; Rawal, V.; Joshi, N.; Vyas, K.; Ganchi, R.; Kapoor, J. y Makwana, D. (2003), “UTSAH: The Effectiveness Initiative at SEWA” (“UTSAH: La Iniciativa sobre Efectividad en SEWA”). Informe presentado a SEWA y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- Israel: Lipsky, D.; Levin-Rozalis, M.; Zere, M.; Zwitter, L. y Felsman, K. (2002), “The Effectiveness Initiative: ALMAYA, the Association for the Advancement of the Ethiopian Child and Family” (“La Iniciativa sobre Efectividad: ALMAYA, la Asociación para el Fomento del Niño y la Familia Etiópes”). Informe presentado a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- Kenia: Mwaura, P. (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”). Informe presentado al Programa Regional de Investigación Madrasa y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
- Perú: Vásquez de Velasco, C.; Sarmiento, R.; Lanata Piazzon, F.; Linares, M.E. y Moreno de Yáñez, A. (2003), “Proyecto Inicativas de Efectividad: Programa No Escolarizado de Educación Inicial

PRONOEI”. Informe presentado a SUMBI y a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.
Portugal: d’Espiney, R.; Tovar, M.J.; Almeida, T.; Lima, C.; Gomes, A.; Oliviera, I.C.; Cerveira, F. y Penetra, E. (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”). Informe presentado a la Fundación Bernard van Leer de La Haya.

Puede encontrarse un panorama detallado de la Iniciativa sobre Efectividad, que incluye una evaluación de la misma, en:

Zimmermann, R. (ed.) (2004), *Historias que vivimos, historias que aprendimos* (en inglés: *Stories We have Lived, Stories We have Learned*), Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Estudios de seguimiento “Siguiendo huellas”

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 Iniciativa sobre Efectividad. Dichos estudios formaron parte del programa piloto “Siguiendo huellas”, iniciado por la Fundación en 1998, el cual indagaba los efectos que un grupo seleccionado de programas para la primera infancia, al cabo de un período de 3 a 20 años, había tenido en los niños, adolescentes, padres, maestros y otros participantes. Un cuadro general de “Siguiendo huellas” se encuentra en:

Cohen, R.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 infantil temprano), Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Fundación Bernard van Leer (2003), “Siguiendo huellas: Estudios de seguimiento”, *Espacio para la Infancia*, N° 19, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

La descripción de cada uno de los estudios de seguimiento ha aparecido en la serie denominada *Desarrollo Infantil Temprano: 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° 22s, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Degazon-Johnson, R. (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° 13, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Griffith, J. (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° 16, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

le Roux, W. (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° 15, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

- Levin-Rozalis, M. y Shafran, N. (2003), "A Sense of Belonging: A Tracer Study of ALMAYA's Parent Cooperative Kindergarten, Israel", *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N° 19, Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- Molloy, B. (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° 17, Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- Njenga, A. y Kabiru, M. (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° 14, Fundación Bernard van Leer, La Haya.
- 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° 21s, Fundación Bernard van Leer, La Haya.

Otras fuentes

Los sitios web que se mencionan en la lista siguiente contienen numerosos enlaces interesantes. Este listado y los enlaces constituyen solamente una breve muestra de los recursos disponibles en la red.

- Child Care Information Exchange: <www.childcareexchange.com>. Child Care Information Exchange (Intercambio de Informaciones sobre el Cuidado de Niños) existe desde hace 25 años. El sitio web ofrece a los estudiosos del ámbito del desarrollo infantil de todo el mundo numerosas oportunidades de compartir ideas, acceder a fuentes y mantenerse actualizados sobre los adelantos más recientes en el campo de la primera infancia.
- 'Child Development and Early Childhood Education', The Finance Project, Welfare Information Network: <www.financeprojectinfo.org/WIN/childdev.asp>. El sitio proporciona informaciones sobre la legislación pertinente y la educación y el desarrollo de los niños en los Estados Unidos de América.
- Children's House in Cyberspace: <www.child-abuse.com/childhouse/>. Se trata de un centro de documentación interactivo que facilita el intercambio de informaciones sobre el bienestar infantil.
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development: <www.ecdgroup.com>. El sitio ofrece información detallada, documentos de trabajo e informes. También proporciona acceso a fuentes en línea y a documentos no electrónicos relacionados con los niños pequeños y sus familias. Véanse especialmente los Coordinators' Notebooks, Consultative Group on Early Childhood Care and Development: <www.ecdgroup.com/coordinators_notebook.asp>.
- Early Childhood Education on Line: <www.ume.maine.edu/ECEOL-L>. El sitio web suministra una abundante cantidad de datos sobre los enfoques educativos y oportunidades para el intercambio de informaciones sobre temas de interés, en particular sobre el suministro de cuidado de calidad y la creación de situaciones favorables para el aprendizaje de niños de 0 a 8 años de edad.
- Enabling Education Network, The University of Manchester: <www.eenet.org.uk>. La Enabling Education Network (Red para el Acceso a la Educación) es una red de contactos que sirve para compartir informaciones y está destinada a apoyar y promover la inclusión de grupos marginados en la educación en el mundo entero.
- International Step by Step Organisation: <www.issa.nl>. ISSA es un foro de debate para padres, maestros y otros miembros del personal educativo, que se propone promover los valores de una sociedad

abierta y la igualdad de oportunidades de acceso a la educación de calidad para todos los niños. Las actividades de ISSA nacieron del Step by Step Programme (Programa Paso a Paso), que fue creado en 1994 por la Soros Foundations Network (Red de Fundaciones Soros) y Children's Resources International (Recursos de los Niños Internacional) para fomentar los principios democráticos y fortalecer la participación de la comunidad en la educación de la primera infancia. Cuando ISSA fue fundada en los Países Bajos en 1999, el Step by Step Programme se estaba implementando en 26 países, alcanzando a cubrir a más de 500.000 niños y sus familias.

World Bank Group: 'Early Childhood Development: The ABC's of ECD', <www.worldbank.org/children>.

Este sitio propone una colección de recursos de Internet sobre el desarrollo infantil temprano y temas relacionados. Se da prioridad a los sitios de importancia internacional. Haga clic en "Country and Region Specific Resources".

Zero to Three: <www.zerotothree.org>. Zero to Three (De Cero a Tres) es una organización nacional sin fines de lucro situada en Washington, D.C., que se dedica exclusivamente a promover el sano desarrollo de bebés y niños pequeños. Véase, por ejemplo: Griffin, Abbey (sin año de publicación), "How to Put together a Good Infant/Toddler Programme", Zero to Three National Centre, 2000 14th St. N, Ste. 380, Arlington, VA 22201, Teléfono: +1 703 528-4300, Fax: +1 703 528-6848.

La Fundación Bernard van Leer acometió la realización de la Iniciativa sobre Efectividad en 1999, con el propósito declarado de investigar las características y el origen de la efectividad de un reducido grupo de programas destinados a promover el desarrollo infantil temprano. Cada uno de los programas había sido generalmente reconocido como “efectivo”, en el amplio sentido del término, por satisfacer las necesidades básicas de desarrollo y mejorar la salud y el bienestar de los niños pequeños y sus familias, y contaba con un historial exitoso de al menos diez años de duración. 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 brutos y una rica documentación acerca de los programas, los equipos redactaron y entregaron sus informes a la Fundación.

Pequeñas ideas que funcionan describe varios de los numerosos esquemas, directos y concretos, puestos en práctica por estos programas para alcanzar metas muy específicas dentro de contextos particulares. Uno podría referirse a la presente publicación definiéndola un manual de algunas de las innovaciones originadas dentro de los programas. Difundiendo esta información, la Fundación espera fomentar nuevas reflexiones y mejorar el aprendizaje colectivo sobre las estrategias para la resolución de problemas empleadas por los actores de otros programas del mismo ámbito.

A la Fundación le agradecería mucho que la presente publicación contribuyese a promover una ulterior recolección de informaciones sobre enfoques prácticos similares, que puedan ser útiles en la gran variedad de ambientes donde se ejecutan los programas.

Bernard van Leer  Foundation