

## *Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú)*

**Daniel HOLGADO RAMOS**

**Francisco J. SANTOLAYA SORIANO**

**Isidro MAYA-JARIEGO**

*Universidad de Sevilla (España)*

**Rosa M. CUETO**

**Rogger H. ANAYA**

*Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú)*

### *Resumen*

Los centros educativos son un escenario medular de la vida comunitaria. En este artículo analizamos la preparación para la prevención del trabajo infantil en tres contextos comunitarios de Jicamarca y Villa El Salvador, en el entorno periurbano de Lima (Perú). Para ello comparamos las características organizativas y comunitarias de los colegios “Max Uhle”, “Peruano Suizo” y “NASSAE”, junto con el perfil psicológico de 151 niños de 4º y 5º de primaria participantes en el programa *Edúcame Primero, Perú*. El estudio de caso comparativo combinó la observación participante, entrevistas a 10 informantes clave y la aplicación de una batería de evaluación infantil con escalas de autoestima, autoeficacia, habilidades sociales y rendimiento académico. También se evaluó el clima social en cada centro y se obtuvieron indicadores de violencia escolar y violencia comunitaria. El colegio de mayor tamaño, con una estructura organizativa burocratizada, mostró los indicadores más negativos en rendimiento académico, habilidades sociales y percepción de violencia en la comunidad. También obtuvo la evaluación más baja en la preparación comunitaria contra el trabajo infantil. Este caso muestra la importancia de las dinámicas organizativas en el papel comunitario que ejerce el centro educativo. En la discusión destacamos la interacción entre los factores organizativos y las características de la comunidad como un indicador clave de la preparación para el cambio. Concretamente, el ajuste comunitario de las organizaciones educativas parece ser fundamental en la implementación efectiva de programas contra el trabajo infantil.

*Palabras clave:* preparación comunitaria, organización educativa, prevención primaria, trabajo infantil, escuela.

### *Abstract*

Schools are a central scenario of community life. In this paper we analyze the preparation for the prevention of child labor in three community settings in Jicamarca and Villa El Salvador, in the suburban area of Lima (Peru). To do this we compare the community and organizational characteristics of three primary schools (“Max Uhle”, “Peruano Suizo” and “NASSAE”), along with the psychological profile of 151 children in 4th and 5th grade, participants in the *Edúcame Primero, Perú* Program. In a comparative case study we combined participant observation, and interviews with 10 key informants with the application of scales to assess self-esteem, self-efficacy, social skills and academic performance in children. Social climate as well as indicators of school and community violence was also obtained for each educative center. The largest school, with a bureaucratic organizational structure, showed the most negative indicators on academic achievement, social skills and awareness of violence in the community. It also obtained the lowest rating in community readiness against child labor. This case shows the importance of organizational dynamics in the community role played by the school. The discussion highlights the interaction between organizational factors and characteristics of the community as a key indicator of readiness for change. Community fit of educational organizations appears to be critical in the effective implementation of programs against child labor.

*Key words:* community readiness, educational organization, primary prevention, child labor, school.

El centro educativo ocupa, junto con otras organizaciones sociales y de salud, un lugar destacado en el contexto comunitario. A principios del siglo XX, Dewey (1902) propuso que las escuelas tenían que ir más allá de su objetivo educativo y convertirse en centros sociales que implicaran a todos los miembros de la comunidad. Su vinculación al contexto social y geográfico inmediato y su rol como espacio de socialización para los niños y jóvenes, la convierten en una organización clave para la vida comunitaria (Oetting y Donnenmeyer, 1998; Neal y Watling Neal, 2012). Los intercambios de los centros educativos con las familias y con otros agentes sociales ayudan a mejorar el clima escolar y comunitario, facilitan la cobertura de servicios y promueven dinámicas de colaboración y liderazgo en su entorno inmediato (Epstein, 2010). También generan capital social, a través de la creación de espacios para la conexión y el intercambio en contextos cultural y socialmente diversos (Nast y Bokland 2014).

En los últimos años se han propuesto estrategias para mejorar la apertura del centro educativo al espacio comunitario (Simons, 2011; Valli, Stefanski y Jacobson, 2014). Eso permite mejorar las perspectivas educativas de niños y niñas en contextos vulnerables, y favorece una atención integral y coordinada de sus necesidades (Epstein y Rodríguez, 1997). Por ejemplo, *Better Beginnings Better Futures*, un programa de prevención primaria de salud mental para niños y familias que viven en comunidades vulnerables en Canadá, incluye entre sus principios fundamentales la necesidad de integrar en un mismo espacio organizativo las actuaciones de los servicios sociales, sanitarios y educativos existentes en la comunidad (Peters, 1994; Worton, Caplan, Nelson, Pancer, Loomis, Peters *et al.*, 2014).

Actualmente el centro educativo en un lugar de referencia para la intervención en todo tipo de necesidades de las familias. La escuela ha pasado de ser exclusivamente un espacio para la educación a incorporar también otros recursos para la intervención en situaciones de crisis, la orientación socio-laboral, el entrenamiento en habilidades parentales, etcétera (Worton *et al.*, 2014; Dryfoos, 1995). Ello facilita la implicación de las familias con la dinámica organizativa del centro educativo y con los servicios de atención a la comunidad prestados desde dicho contexto (Neal y Watling Neal, 2012; Valli *et al.*, 2014).

### **De Colombia a Perú en la intervención educativa y comunitaria en trabajo infantil**

El centro escolar es un lugar privilegiado para la implementación de programas. Entre otros temas, puede ser un espacio relevante para la prevención y la intervención socio-educativa en el trabajo infantil (Bekele y Boyden, 1988; *Winrock International*, 2008).

El trabajo infantil afecta a la experiencia educativa del niño. Las condiciones de trabajo, el número de horas

trabajadas o el momento del día dedicado a la actividad laboral tienen un impacto claro en el desarrollo psicoeducativo del menor, afectando a aspectos como la autoestima, el rendimiento académico o la calidad de la experiencia escolar, entre otros (Grootaert y Kanbur, 1995; Boozer y Suri, 2001; Rosati y Rossi, 2003; Sabia, 2009; Buonomo Zabaleta, 2011; Holgado, Maya-Jariego, Ramos, Palacio, Oviedo-Trespalcacios; Romero-Mendoza *et al.*, 2014).

El presente estudio se enmarca en una iniciativa de prevención del trabajo infantil en Lima (Perú), que ha demostrado previamente su efectividad en otros contextos de intervención. En concreto, parte del programa *Edúcame Primero, Colombia* implementado en varias zonas del territorio colombiano de 2008 a 2010. Su objetivo general fue el desarrollo de espacios seguros de aprendizaje en el contexto educativo para niños y adolescentes trabajadores, o en riesgo de una inserción laboral temprana. Además, planteaba actividades de mediación y colaboración con gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y familias, para garantizar el derecho de los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad (*Partners of the Americas, CINDE, Devtech & Mercy Corps*, 2011; Holgado *et al.*, 2014; Maya Jariego y Palacio, 2012)

*Edúcame Primero, Colombia* constituye una práctica basada en la evidencia en el ámbito educativo. Un programa basado en la evidencia es aquél que (a) ha demostrado su efectividad en diversos contextos, (b) ha sido monitoreado y revisado en sucesivas aplicaciones mostrando su capacidad de ajuste a diferentes ámbitos de aplicación, y (c) cuenta con un respaldo suficiente por parte de organizaciones con recursos para su implementación (Seibel, 2011). El programa partió de la constatación por parte de organizaciones internacionales del impacto que el trabajo infantil tenía en diversos ámbitos del desarrollo del niño. La recopilación de experiencias previas de intervención en trabajo infantil permitió la identificación de una veintena de buenas prácticas que posteriormente fueron adaptadas y aplicadas en varios países de Centroamérica: Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. A continuación, se seleccionaron aquellas prácticas que demostraron una mayor efectividad y se realizaron implementaciones sistematizadas a gran escala en República Dominicana y Colombia, con el apoyo de organizaciones nacionales e internacionales (*Partners of the Americas et al.*, 2011).

El apoyo institucional que tuvo este proyecto en Colombia, se tradujo en (a) una amplia cobertura en su implementación, que alcanzó a más de 10.000 niños y niñas, (b) la obtención de resultados concretos de reducción de la prevalencia de trabajo infantil y de amortiguamiento de su impacto en el desarrollo educativo de los niños y (c) la creación de un clima de sensibilización e implicación de familias y otros agentes sociales en las zonas de intervención respecto al problema del trabajo infantil (Hasbun, 2010).

Además, estos resultados facilitaron la continuidad del programa en algunas de las zonas de implementación, una vez finalizado el apoyo internacional al mismo (Maya Jariego y Palacio, 2012; Maya-Jariego y Palacio, 2014; Holgado, Maya-Jariego, Ramos y Palacio, 2014).

Posteriormente se llevó a cabo la transferencia y adaptación de algunos contenidos del programa *Edúcame Primero, Colombia* a tres entornos educativos y comunitarios de Lima (Perú), a través de un proyecto impulsado por la Universidad de Sevilla y la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desde hace varios años, Perú ha impulsado las políticas contra el trabajo infantil y ha puesto en marcha la *Estrategia Nacional de Prevención y Erradicación del trabajo Infantil*, que sigue los principios y directrices de la OIT. En Perú, la tasa de niños y niñas que se dedican a actividades laborales de diverso tipo alcanza el 25 por ciento, con zonas rurales por encima del 50 por ciento. De hecho, a diferencia de otros países de América Latina, se ha observado un incremento significativo en dicha prevalencia en los últimos años (Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales, 2009). A ello se unen los problemas del sistema educativo peruano, tales como el estancamiento de la inversión, el aumento de la desigualdad en el acceso a estudios primarios y secundarios (sobre todo en zonas rurales), y la falta de atención a las necesidades educativas especiales (Benavides, León y Etesse, 2014; Jopen, Gómez y Olivera, 2014; Rojas Huerta, 2015). Todo ello queda reflejado en los malos resultados obtenidos en indicadores internacionales de calidad educativa y rendimiento académico (OECD, 2013). Las dificultades de acceso y las deficiencias en la calidad del sistema educativo contribuyen al aumento de la prevalencia de trabajo infantil (Grootaert y Patrinos, 1999; Siddiqi y Patrinos, 1995; Murkjerhee y Das, 2008).

Para la transferencia del programa *Edúcame Primero* a Perú, se seleccionaron y adaptaron aquellos contenidos que conformaban los elementos centrales del programa y que habían demostrado su efectividad en el contexto de la aplicación en Colombia:

1. La creación de espacios seguros de aprendizaje para niños trabajadores o en riesgo de trabajar (*Espacios para Crecer*). Se trata de talleres que pretenden amortiguar el impacto del trabajo infantil sobre el desarrollo social, emocional y académico del niño; y mejorar su experiencia en el contexto educativo. Se desarrollan a través de sesiones independientes en un horario alternativo a la jornada escolar, en coordinación con el centro educativo y las familias.
2. La sensibilización del profesorado y de las familias sobre el impacto del trabajo infantil en el desarrollo del niño, así como la formación y asistencia técnica en estrategias de diagnóstico e intervención en este problema.

3. La implementación de estrategias de mediación entre el contexto educativo y comunitario y las agencias públicas, mediante (a) la implicación de familias y profesores en la aplicación del programa, (b) la mejora de la preparación comunitaria, (c) la identificación de líderes comunitarios y (d) la creación de coaliciones para la prevención.

Con este estudio realizamos una caracterización de los contextos de intervención en Jicamarca y Villa El Salvador, describimos los factores organizativos y comunitarios de preparación para el cambio, evaluamos las necesidades de la población y ponemos en marcha estrategias para mejorar el compromiso con la intervención. Se trata de un paso previo a la implementación del programa, con el que diagnosticamos las necesidades comunitarias en cada contexto de aplicación y establecemos una línea base para la evaluación del programa.

## Método

Se realizaron visitas semanales durante ocho meses a cada uno de los tres centros educativos participantes en el estudio, en las que se procedió a la evaluación de los participantes en el programa, se entrevistó a los informantes clave y se llevó a cabo una observación sistemática de cada contexto. Las familias firmaron un consentimiento informado y autorizaron que sus hijos fueran entrevistados y participaran en el programa. Los centros aprobaron la divulgación de datos sobre el contexto educativo, y se comprometieron con un proceso de evaluación y mejora continuas a lo largo de la aplicación del programa.

## Indicadores individuales de la población diana

Se entrevistaron 151 alumnos de 4º y 5º de primaria, lo que supone aproximadamente un tercio del total de alumnos matriculados en estos cursos en los tres centros. Un 43 por ciento de los entrevistados pertenecía al centro “Peruano Suizo” (n=65), un porcentaje similar al centro “Max Uhle” (n=65) y un 14 por ciento al centro “NASSAE” (n=21). La edad media fue de 10.37 años (DT=1.21). Un 39.7 por ciento de los entrevistados eran niñas, con una distribución similar entre 4º de primaria (49 por ciento) y 5º de primaria (51 por ciento).

Se obtuvo información sobre características individuales (habilidades sociales, autoestima, autoeficacia y rendimiento académico) y sobre la interacción entre factores de riesgo asociados al trabajo infantil. Estos indicadores permitieron (a) la selección y caracterización de la población diana, de acuerdo a variables de desarrollo social y educativo que se pueden ver afectadas por la dedicación a actividades laborales y (b) el establecimiento de una línea base a partir de la que evaluar los cambios tras la participación en el

programa. Los entrevistados también informaron del clima de convivencia y violencia de su centro escolar y el entorno comunitario.

Las habilidades sociales se evaluaron mediante la escala *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983), traducida y adaptada por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002). Esta escala cuenta con dos versiones, una para niños/as y otra que utiliza a los profesores como informantes. Las escalas evalúan la presencia de habilidades sociales apropiadas, así como los problemas de asertividad, impulsividad, sobre-confianza y celos/soledad. La escala MESSY para alumnos está compuesta por 62 ítems, y la de profesores tiene 64. Los resultados del análisis de fiabilidad arrojan un alfa de Cronbach de 0.848 para el primer caso y de 0.934 para el segundo, valores similares a los obtenidos en la adaptación de Trianes *et al.* (2002).

También se aplicó el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) para niños, para lo cual se utilizó la adaptación de Brinkmann, Segure y Solar (1989). La escala evalúa la autoestima en diferentes ámbitos o espacios de socialización del niño: la escuela, la familia y el contexto social. Está compuesta por 58 ítems y el formato de respuesta solicita al entrevistado que indique si se identifica con la frase (“igual que yo”) o no (“Distinto a mí”). La fiabilidad fue moderada y se sitúa ligeramente por debajo del obtenido en la validación original ( $\alpha=0.655$ ).

Para evaluar la autoeficacia se utilizó la escala para niños de Bandura (1990), en la versión adaptada por Carrasco y Del Barrio (2002). Está compuesta por 34 ítems que evalúan la autoeficacia académica, social y de auto-regulación. La escala plantea 5 opciones de respuesta en función del juicio de capacidad del niño respecto a la acción planteada. Obtuvimos una fiabilidad de 0.837, similar a la de la versión original.

Para la evaluación del rendimiento académico, se seleccionaron cuatro ítems del área lógico-matemática para alumnos de primaria de la Prueba CRECER 1998 para la evaluación nacional del rendimiento estudiantil en Perú (Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2001). Este tipo de pruebas han demostrado su fiabilidad a la hora de evaluar el impacto de las condiciones de riesgo social y trabajo infantil sobre el rendimiento educativo (Gunnarsson, Orazem y Sánchez, 2006; Orazem y Gunnarsson, 2003).

Finalmente, se evaluó el clima de convivencia y violencia en la escuela y el contexto familiar y comunitario, percibidos por los niños y niñas participantes. Con una entrevista semi-estructurada se preguntó por (a) las relaciones y la convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad escolar (niños, profesores y familias), (b) la participación de la familia en la dinámica escolar, (c) la violencia percibida, observada y ejercida en el contexto escolar y social, y (d) las estrategias de afrontamiento empleadas

por niños y profesores ante situaciones de violencia en el centro educativo.

### Entrevistas a informantes clave

Entrevistamos a informantes clave de los tres colegios, utilizando la entrevista semi-estructurada CRM-TEC (Plested, Edwards y Jumper-Thurman, 2006), que evalúa seis dimensiones de preparación para el cambio y permite establecer uno de los nueve niveles de preparación comunitaria propuestos por el modelo del Centro Tri-Etnico (Oetting, Donnermeyer, Plested, Edwards, Kelly y Beauvais, 1995; Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting y Swanson, 2000).

Las seis dimensiones de preparación comunitaria propuestas por el modelo son (1) la existencia de iniciativas comunitarias para afrontar el problema social de referencia, (2) el grado de conocimiento que tiene la comunidad sobre dichas iniciativas, (3) el liderazgo, (4) el clima comunitario, (5) el conocimiento de la comunidad sobre el tema en cuestión y (6) la existencia de recursos específicos para afrontar dicho problema. Con esta información se determina el nivel de preparación del contexto para un problema específico, en nuestro caso, el trabajo infantil. Estos niveles van desde la ausencia de conciencia sobre el problema hasta la aplicación institucionalizada de programas basados en la evidencia (Holgado y Maya-Jariego, 2012; Anaya Rosales, 2015).

Los informantes clave fueron profesores y personal directivo de los centros educativos, seleccionados por su experiencia y papel dentro de estas organizaciones, para asegurar un conocimiento exhaustivo de las características y dinámicas de estos contextos. En este caso, se realizaron diez entrevistas en profundidad a informantes clave de los tres centros (cuatro en “NASSAE”, cuatro en “Peruano Suizo” y dos en “Max Uhle”) (tabla 1).

En cada contexto dos evaluadores revisaron independientemente las transcripciones de las entrevistas, siguiendo la metodología propuesta por Plested *et al.* (2006). De ese modo establecieron un nivel de preparación en cada una de las seis dimensiones de acuerdo a la información aportada. Posteriormente, se realizó una puesta en común de las diferentes puntuaciones y valoraciones, para discutir las principales diferencias encontradas en las dos observaciones y establecer un indicador final consensuado de preparación comunitaria de cada uno de los tres contextos.

Tabla 1. Distribución de informantes por centro y tipo.

Centro	Directivos	Docentes	Padres/ Madres	Total
Peruano Suizo	1	2	1	4
NASSAE	1	2	1	4
Max Uhle	0	2	0	2
Total	2	6	2	10



### Observación participante

Tres investigadores realizaron observación participante durante ocho meses en las tres comunidades educativas. La investigación cualitativa tiene una larga tradición en el contexto socio-educativo, formando parte con frecuencia de procesos de investigación-acción (Sandín, 2003). Los objetivos de la presencia continuada en los centros educativos fueron (a) la obtención de un conocimiento directo de las dinámicas organizativas y comunitarias, (b) el ofrecimiento de información sobre los objetivos y contenidos del programa y la resolución de las dudas planteadas por los actores a los que iba dirigido (docentes, familias, niños y niñas y otros agentes comunitarios), (c) la respuesta a demandas de asistencia técnica en las necesidades socio-educativas planteadas por los docentes y las familias y (d) garantizar el compromiso y la implicación iniciales de la comunidad educativa y las familias respecto al programa.

Con ello se consiguió salvar las dificultades no previstas inicialmente en la planificación del programa, a través del conocimiento exhaustivo y directo de los tres contextos. El intercambio de información sobre el programa y la recogida de demandas de la comunidad educativa sobre los problemas específicos de los alumnos y las familias, facilitaron su difusión entre los diferentes actores y el fomento de cierto compromiso inicial con la intervención. Ello permitió finalmente la creación de un clima de confianza y colaboración antes de la implementación del programa.

### Resultados

#### Características individuales en la preparación para el cambio

Los resultados muestran diferencias significativas entre los tres centros en las habilidades sociales, el rendimiento académico y el clima de violencia y convivencia escolar y comunitaria (tabla 2).

Los alumnos del centro “Peruano Suizo” obtuvieron puntuaciones más bajas en habilidades sociales (informadas por sus profesores) que los alumnos del centro “Max Uhle” ( $F_{2,145}=4.760$ ,  $p<0.05$ ). Además, percibían más situaciones de violencia en el contexto comunitario ( $F_{2,148}=7.171$ ,  $p<0.01$ ) y obtuvieron un menor número de aciertos en la prueba de rendimiento académico ( $F_{2,148}=8.409$ ,  $p<0.01$ ) que los alumnos de los centros “NASSAE” y “Max Uhle”.

Los alumnos de “NASSAE”, percibían actitudes y conductas de violencia entre miembros de la comunidad escolar en menor medida que los alumnos de los centros “Peruano Suizo” y “Max Uhle” ( $F_{2,148}=8.397$ ,  $p<0.01$ ). Pero también apreciaban una peor convivencia escolar que los alumnos de los otros dos centros ( $F_{2,148}=13.755$ ,  $p<0.01$ ).

Por otro lado se evaluó la percepción de los alumnos respecto a la gestión de la convivencia y los conflictos en los centros escolares. Los alumnos debían indicar qué respuesta se solían dar de forma más frecuente (ellos mismos y los profesores) ante diversas situaciones de conflicto y violencia. Igualmente se les pidió la descripción de situaciones concretas (en el colegio o en el contexto comunitario) en los que hubieran ejercido o hubieran sido víctimas de conductas violentas por otros niños, por profesores o por otras personas.

En “NASSAE” el niño que detecta la situación suele intervenir con más frecuencia a favor de quien es más cercano o mejor le cae que en los centros “Peruano Suizo” y “Max Uhle” ( $F_{2,148}=6.389$ ,  $p<0.01$ ). También acude en mayor medida al profesor para informarle de la situación que en los otros dos centros ( $F_{2,148}=4.786$ ,  $p<0.05$ ).

*“Una vez me insultaron en la escuela. Se lo dije a la profesora y fuimos a la dirección. Hablaron con ellos y ya nunca volvió a ocurrir”.* Niño 109, Centro NASSAE (Jicamarca).

En “Max Uhle” es más frecuente que el niño regañe a quienes discuten que en el caso de “NASSAE” ( $F_{2,148}=3.311$ ,

Tabla 2. Diferencia entre centros en características individuales y percepción de violencia.

	Total		NASSAE (n=21)		Peruano-Suizo (n=65)		Max Uhle (n=65)		F	Sig.
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
MESSY (Alumnos)	198.84	21.37	196.86	28.51	199.46	19.17	198.88	21.16	0.117	0.890
MESSY (Profesores)	189.50	21.99	183.27	28.07	185.36	19.66	195.65	20.81	4.760	0.010
Autoestima	36.28	6.42	37.05	8.27	35.77	5.46	36.54	6.70	0.405	0.668
Autoeficacia	135.61	18.95	134.90	24.60	135.66	18.24	135.78	17.88	0.017	0.983
Rendimiento académico (Nº aciertos)	1.72	0.94	2.29	0.78	1.42	0.85	1.83	0.98	8.409	0.000
Violencia escolar	17.70	4.42	14.71	3.32	18.97	4.29	17.38	4.39	8.397	0.000
Convivencia escolar	19.66	2.80	16.91	2.59	20.10	2.26	20.12	2.89	13.755	0.000
Violencia comunitaria	3.72	1.57	3.00	1.38	4.23	1.58	3.45	1.48	7.172	0.001

$p < 0.05$ ). También es más frecuente que en este centro el profesor acuda a la dirección para informar del caso que en el centro “Peruano Suizo” ( $F_{2,148} = 5.280, p < 0.01$ ).

“Una vez me insultaron, me llamaron “china” mis compañeras de salón. Se lo dije al profesor. Llamaron a los niños y avisaron a sus padres, que les regañaron. Ya nunca volvieron a molestarme”. Niña 43, Centro Max Uhle (Villa El Salvador).

“Otras compañeras de otro salón me insultaron. Se lo dije a la profesora, que les llevó a dirección. La directora habló con los padres y les gritaron por haberme insultado. Al final me dejaron tranquila y nunca me insultaron más.”. Niño 52, Centro Max Uhle (Villa El Salvador).

Finalmente, en el caso del “Peruano Suizo” es más probable que el niño defienda al afectado por la situación

de conflicto o acoso que en “NASSAE” ( $F_{2,148} = 3.743, p < 0.05$ ).

“Estabajando con un amigo en la calle. Me golpearon para quitarme la pelota. Entonces me peleé con ellos hasta que nos separaron”. Niño 28, Centro Peruano Suizo (Villa El Salvador).

### Características organizativas y comunitarias en la preparación para el cambio

La observación participante y las entrevistas a informantes clave sirvieron para describir las dinámicas organizativas y comunitarias; evaluar el nivel de preparación comunitaria; e identificar las dificultades, barreras y recursos disponibles en cada caso para la acción contra el trabajo infantil. En la tabla 3 se resumen las principales características de los tres contextos.

El distrito en el que se ubican “Peruano Suizo” y

Tabla 3. Características organizativas y comunitarias en Villa El Salvador y Jicamarca.

	Centro Peruano Suizo (Villa El Salvador)	Centro Max Uhle (Villa El Salvador)	Centro NASSAE (Jicamarca)
<b>Actitudes hacia el trabajo infantil (TI)</b>	Alta prevalencia percibida de TI. Ausencia de diagnóstico del problema. Sin conciencia del TI como problema. Más proclives a las políticas implementadas por el gobierno.	Alta prevalencia percibida de TI. Ausencia de diagnóstico del problema. Ligera conciencia del TI como problema. Experiencia previa en programas de intervención en TI	Alta prevalencia percibida de TI. Diagnóstico inicial en el centro educativo (indicadores cualitativos de prevalencia). Vinculado en su origen al movimiento de niños trabajadores del Perú. Contrarios a las políticas de la OIT.
<b>Aspectos organizativos</b>	Burocracia profesionalizada. Tamaño organizativo medio/grande. Conflictos internos. Misión centrada en objetivos educativos en el contexto del centro.	Entorno burocratizado. Tamaño organizativo medio con carencia de recursos e infraestructuras. Problemas de comunicación interna. Misión centrada en objetivos educativos en el contexto del centro.	Clima informal positivo. Tamaño muy pequeño con disponibilidad limitada de recursos. Liderazgo carismático. Atención integral. Ampliación de la misión educativa a contextos comunitarios.
<b>Aspectos comunitarios</b>	Primeras fases de Villa El Salvador (40 años). Barrio de auto-construcción. Experiencia de auto-gestión. Más tiempo de residencia en la zona. Niveles elevados de violencia familiar, inseguridad ciudadana y marginalidad.	Fases más recientes de Villa El Salvador (15 años). Asentamiento urbano de reciente creación, en las últimas fases de Villa El Salvador. Límite de zona urbanizable del distrito. Niveles elevados de violencia familiar, inseguridad ciudadana y marginalidad.	Asentamiento humano en expansión (3-5 años). Porcentaje elevado de población recién llegada. Orografía escarpada y calles sin asfaltar. Niveles elevados de violencia familiar, inseguridad ciudadana y marginalidad. Analfabetismo y bajos niveles de formación.

“Max Uhle” tiene una larga tradición de organización y participación comunitaria. Villa El Salvador es un ejemplo de autogestión comunitaria reconocido internacionalmente<sup>1</sup>. La historia previa de construcción y movilización comunitarias, ha permitido que en la actualidad tenga un nivel de desarrollo y provisión de servicios equiparable al de otras zonas de Lima, con las ventajas, dificultades y problemas de una comunidad estable y con una larga trayectoria previa de convivencia.

Estos dos centros educativos se encuentran en dos zonas bien diferenciadas de Villa El Salvador. El centro “Peruano Suizo” se sitúa en una de sus primeras fases, cuyo origen se remonta a los años 70. En general se trata de una zona urbanizada, con acceso a recursos básicos y que recientemente ha sufrido un importante proceso de transformación como consecuencia de la aparición de industrias textiles y madereras, que han ampliado las oportunidades económicas y laborales.

Como consecuencia de este proceso de crecimiento socioeconómico, el distrito se ha ido ampliando progresivamente con nuevas zonas en la periferia, casi en el límite de los espacios urbanizables de la ciudad de Lima. En este contexto se ubica el centro educativo “Max Uhle”. Se trata de una zona de creación relativamente reciente y con población menos asentada, lo que hace que no comparta parte de la historia de lucha y construcción comunitaria que ha caracterizado a este distrito.

Jicamarca es un asentamiento muy reciente, formado por la ocupación de tierras por parte de población desplazada y que no cuenta por el momento con un acceso regular a servicios básicos como agua, electricidad, sanidad, etcétera. La zona presenta una orografía escarpada, con calles sin asfaltar y sin una planificación adecuada, conformando un espacio físico aún por urbanizar.

En los tres casos hablamos de contextos empobrecidos de zonas marginales de Lima, con elevados niveles de exclusión social y violencia. Son lugares receptores de población desplazada en diferentes momentos de su historia, lo que ha provocado un crecimiento inicial desorganizado. Aunque no existe un diagnóstico exhaustivo del alcance del problema en ninguno de los tres casos, es constatable la alta prevalencia de trabajo infantil, con una elevada tasa de niños y niñas que se dedican a tareas del hogar, al cuidado de los hermanos menores, o a la colaboración en los negocios y las actividades laborales de la familia.

El funcionamiento de los colegios, su relación con el entorno comunitario y las características de la atención educativa son también muy diferentes en los tres casos. “Peruano Suizo” es un centro educativo grande (con apro-

ximadamente 1.600 alumnos), “Max Uhle” es de tamaño medio (en torno a 700 alumnos), mientras que “NASSAE” es de pequeño tamaño (66 alumnos).

“Peruano Suizo” es una organización pública con un elevado nivel de burocratización y complejidad, con sobrecarga del profesorado y presencia de conflictos internos, derivados en parte de la falta de coordinación entre sus miembros (especialmente, entre primaria y secundaria). Su ubicación en una zona poblacionalmente estable y con una provisión aceptable de recursos, lo convierte en una institución de referencia para la comunidad. La misión del centro se orienta al cumplimiento de los objetivos educativos, primando la atención a los alumnos como colectivo en un contexto social organizado. Constatamos una escasa implicación de las familias en la dinámica del centro educativo y de los docentes en la vida comunitaria del barrio.

“Max Uhle” también responde en cierto modo a este modelo de institución educativa. Se trata de un centro público con un cierto nivel de burocratización y problemas de comunicación interna. No obstante, se observan algunas dinámicas de implicación de las familias (sobre todo las madres) en el funcionamiento del centro y en la educación de los niños y niñas que no están presentes en el caso del “Peruano Suizo”. Se trata de un centro más abierto a las propuestas externas de intervención y a la colaboración con el contexto comunitario, lo que queda corroborado con la existencia de cierta experiencia previa en programas de intervención en trabajo infantil. Salvando estas diferencias, tanto en “Peruano Suizo” como en “Max Uhle”, nos encontramos con un modelo de educación formal ampliamente extendido, con procedimientos estandarizados que han mostrado resultados positivos en diferentes contextos y que aseguran la igualdad de oportunidades en la atención educativa.

“NASSAE” es un centro privado que nace como respuesta a la falta de cobertura de necesidades básicas de los niños y niñas en edad escolar en el asentamiento de Jicamarca. En paralelo a la prestación del servicio educativo, se ofrece la asistencia en otras áreas de su desarrollo: salud, alimentación o convivencia familiar, entre otros. Defienden el derecho al trabajo de los niños y adolescentes; y siguen un modelo de atención integral, con un enfoque inclusivo, donde la familia y los propios alumnos tienen un papel relevante en la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la organización.

El pequeño tamaño del centro facilita una atención educativa más personalizada, en un contexto donde es necesario tener en cuenta otras problemáticas y donde la presencia de un liderazgo claro por parte de la dirección del centro facilita la coordinación entre el profesorado para hacer frente a las mismas. Todo ello configura un entorno más flexible y con mayor capacidad de adaptación al cambio. Sin embargo, tienen escaso apoyo institucional y una limitada disponibilidad de recursos, que hacen recaer gran parte de los resultados en el esfuerzo y la motivación de los docentes.

<sup>1</sup> El distrito Villa El Salvador recibió el Premio Príncipe de Asturias de la Concordia en 1987 por realizar “una tarea ejemplar para organizar un tipo de ciudad solidaria y económicamente productiva, que es uno de los instrumentos de mayor importancia para resolver los graves problemas del subdesarrollo y la violencia social” (Fundación Príncipe de Asturias, 1987).

**La preparación organizativa y comunitaria para el cambio frente al trabajo infantil**

Las características organizativas y comunitarias antes descritas junto con la información proporcionada por los informantes clave entrevistados permiten establecer el nivel de preparación comunitaria para el cambio de los tres contextos evaluados (tabla 4).

El “Peruano Suizo” se encuentra en el nivel más bajo de preparación comunitaria (1.58). Se trata de un nivel de “tolerancia o falta de conciencia” frente al trabajo infantil. No cuenta con experiencia previa en iniciativas de trabajo infantil y no existe una conciencia compartida de la existencia del trabajo infantil como problema. Las dificultades de comunicación en el centro y los conflictos entre el personal vinculado al mismo, dificultan la existencia de una coordinación clara de la acción educativa. Ello se une a la sobrecarga del profesorado, lo que redundará en una escasa capacidad de cambio y la ausencia de una actitud receptiva hacia las innovaciones en la atención a los niños y niñas del centro.

*“Como aquí no se da esa problemática fuerte, no está, como le vuelvo a decir, no está esa problemática de que hay niños que trabajan, no llegan al colegio... No se ha hecho proyecto porque hay cosas mucho más importantes en el colegio, temas más importantes para hacerlos. Me parece que no han hecho ningún de esto porque me parece que no, no hay necesidad, no es la prioridad”.* Madre de familia. Colegio Peruano Suizo.

“Max Uhle” se encuentra en un nivel de “vaga conciencia” respecto al problema del trabajo infantil. Comparte con “Peruano Suizo” cierta falta de recursos para la atención a los alumnos y la presencia de problemas de comunicación, sobrecarga y conflictividad interna. No obstante, tiene experiencia previa de implementación de programas de intervención socio-educativa en trabajo infantil y una mayor conciencia sobre el problema. A pesar de dejar cierta impronta en el centro, la falta de continuidad de estas iniciativas y la escasa implicación de las familias y el personal del centro en la continuidad de las mismas, han hecho que el impacto

sobre la prevalencia del trabajo infantil no sea relevante.

*“El trabajo infantil aquí aumentó, está muy preocupante. Ya hace 5 años, la coordinadora de [Nombre del programa] ya manifestaba que aquí en el colegio hay muchos niños que trabajan. La edad en la que más trabajan es de 11 a 14 años, más o menos como el 40 por ciento de los niños de esa edad. Pero ahora ha aumentado claramente, debe andar por el 50 por ciento, la mitad. Los padres aquí sí hacen trabajar a los niños...”.* Profesor. Max Uhle.

Existe cierto conocimiento sobre la existencia y el alcance del problema, aunque con una escasa motivación y capacidad de movilización para plantear iniciativas de intervención desde la propia comunidad. Sin embargo, la mayor apertura al cambio, facilita la recepción e implementación de iniciativas externas.

“NASSAE” se sitúa igualmente en un nivel de “vaga conciencia”. Hay un liderazgo claro que orienta la acción educativa hacia el problema y un clima favorable entre sus miembros para la intervención. El pequeño tamaño del centro facilita además una mayor flexibilidad organizativa. Sin embargo, la perspectiva asumida respecto al problema y la escasa disponibilidad de recursos para acceder a gran parte de la población, hace que, en la práctica, la presencia de iniciativas sistematizadas sea escasa.

*“... La disponibilidad, las ganas están. Lo que nos faltan son las condiciones de tiempo, de personal, que nos podamos dedicar; o sea, yo el hecho de haber sido una militante del movimiento, tengo la posibilidad de que conozco gente que me encamina en esa línea, o sea que yo sé que si le pido yo que vengan un día a hablar de los derechos, los mismos delegados del movimiento lo van a hacer”.* Directora. NASSAE.

En cualquier caso, el modelo socioeducativo del centro, la apertura al cambio de la dirección y la implicación comunitaria del personal del centro, lo convierte en un contexto receptivo a propuestas de intervención en trabajo infantil y

Tabla 4. Dimensiones y niveles de preparación comunitaria en los tres centros educativos.

Dimensiones de Preparación Comunitaria Community Readiness Model – Tri-Ethnic Center (CRM-TEC)	Centro Peruano Suizo (Villa El Salvador)	Centro Max Uhle (Villa El Salvador)	Centro Nassae (Jicamarca)
Iniciativas comunitarias contra el trabajo infantil	1.25	5.13	3.67
Conocimiento comunitario de dicha iniciativas	1.25	3.63	3.33
Liderazgo	1.5	3	4.16
Clima comunitario	1.75	2.5	4
Conocimiento sobre el problema	2	4.38	3
Recursos para las iniciativas de prevención	1.75	3	3.33
Puntuación total (1-9)	1.58	3.60	3.58



a la creación de espacios de participación y movilización comunitaria.

## Discusión

La comprensión de las dinámicas organizativas y comunitarias facilita el ajuste del programa al contexto en el que se implementa (Martínez, 2006; Wandersman, 2003). En la descripción previa hemos analizado tres contextos educativos y comunitarios muy diferentes entre sí. La diversidad en su funcionamiento interno, la forma de educar, el clima social y la relación con el entorno comunitario en cada colegio, conforman tres espacios de intervención diferenciados. La implementación efectiva de un programa de prevención del trabajo infantil pasa por modular de forma adecuada sus contenidos en función de cada contexto específico. El reto consiste en mantener los elementos centrales de la intervención, a la vez que se busca el compromiso y la implicación de la comunidad local. Los factores individuales, organizativos y comunitarios interactúan configurando el espacio de intervención (figura 1).

### Tres contextos de intervención

En los tres contextos descritos podemos ver cómo el funcionamiento del centro educativo es una respuesta más o menos ajustada a las características de las comunidades en los que se inserta.

Los alumnos del “Peruano Suizo” incluidos en el estudio obtienen peores indicadores individuales que los otros dos centros (en rendimiento, habilidades sociales y percepción de violencia en la comunidad). Se trata de un contexto organizativo burocratizado con una elevada presencia de conflictos internos, alta rotación del equipo directivo y sobrecarga de trabajo del personal del centro. Es probable que este clima y el estilo educativo derivado

del mismo (basado en la atención colectiva a los alumnos y la educación formal) no faciliten la atención integral a necesidades educativas, familiares o sociales concretas de los menores. Además, estas características se reflejan en la escasa apertura al cambio mostrada por los miembros de la comunidad educativa.

La rigidez de la organización dificulta la introducción de innovaciones en la atención socio-educativa de los menores. Lo hemos encontrado en el caso del trabajo infantil, donde el centro “Peruano Suizo” presenta el nivel más bajo de preparación para el cambio de los tres contextos analizados, pero es probable que ocurra también con otros problemas sociales. De hecho, una mayor rigidez organizativa, la presencia de un liderazgo reticente al cambio, un sistema jerárquico en la toma de decisiones o elevados niveles de estrés y sobrecarga entre los miembros de la organización, hacen que los entornos organizativos sean menos proclives a implicarse en procesos de cambio o en la aplicación de programas de forma general (Lehman, Greener y Simpson, 2002; Chilenski, Olson, Schulte, Perkins y Spot, 2015).

“Max Uhle” comparte alguna de estas características con el “Peruano Suizo”. Se trata de un entorno organizativo complejo, también con cierto nivel de burocratización y que responde a un modelo educativo formal. Sin embargo, los resultados en los indicadores individuales son ligeramente mejores. Por ejemplo, los alumnos de “Max Uhle” presentan resultados superiores en las pruebas de rendimiento y habilidades sociales que los de “Peruano Suizo”. Es posible que el menor tamaño del centro esté jugando a su favor: un menor número de alumnos implica una menor sobrecarga del profesorado y una mejor distribución de los recursos. También inciden otros factores. Por ejemplo, la apertura al cambio en el caso de “Max Uhle” es mayor que en los otros colegios. Se trata del centro con más experiencia previa en programas de intervención en trabajo infantil. También se observa una mayor implicación de las familias en la dinámica del centro y de los profesores en el contexto comunitario.

En “Max Uhle”, podemos hablar de un clima organizativo más favorable a la adopción de innovaciones. Contar con un clima favorable a la intervención, donde se integren las perspectivas de diferentes agentes sociales facilita la preparación de la comunidad para adoptar intervenciones adecuadas y efectivas (Castañeda, Holscher, Mumman, Salgado, Keir, Foster-Fishman *et al.*, 2012; Stith, Pruitt, Dees, Fronce, Green, Som *et al.*, 2006; Shull y Berkowitz, 2005). En otras zonas de Lima, hemos comprobado que un clima de participación e implicación comunitaria promueve la cohesión social y el sentido de comunidad; contribuye a la gestión eficiente de recursos, y mejora la efectividad de la intervención en contextos de vulnerabilidad (Anaya Rosales, 2015; Cueto, Seminario y Balbuena, 2015; Távara y Cueto, 2015). La preparación para el cambio es mayor que en el “Peruano Suizo”. Villa El Salvador es un contexto con una larga historia previa de participación comunitaria y

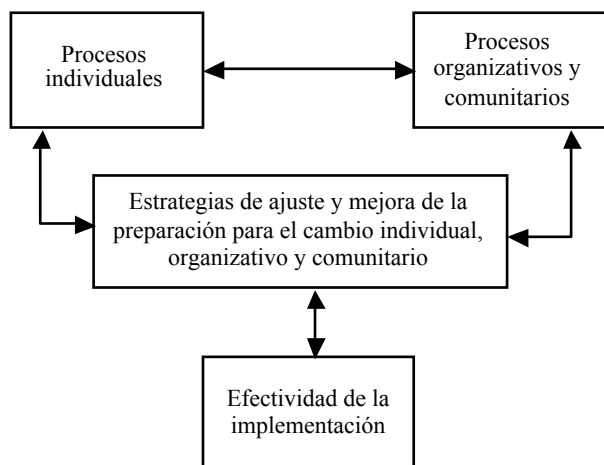


Figura 1. Interacción de factores individuales, organizativos y comunitarios en la preparación para el cambio.

movilización para la consecución de recursos sociales. Sin embargo, también se ha detectado cierto agotamiento de este modelo, una vez alcanzadas las metas perseguidas por este movimiento en los momentos iniciales de creación de la comunidad (Anaya Rosales, 2015; Cueto *et al.*, 2015). “Max Uhle” se sitúa en las últimas etapas de Villa El Salvador, con población reciente y quizá todavía con ciertos rasgos del impulso de construcción comunitaria que caracterizó a las etapas iniciales de formación del distrito.

Jicamarca, donde se ubica “NASSAE”, tiene también estas características de comunidad reciente, formada por nueva población en la ocupación de tierras. “NASSAE” presenta los mejores indicadores de rendimiento académico, habilidades sociales y percepción de violencia de los tres centros incluidos en el estudio. Tiene también un nivel de preparación para el cambio respecto a la intervención en trabajo infantil similar al de “Max Uhle” y muy por encima de “Peruano Suizo”. Cuenta con un liderazgo efectivo -con gran capacidad de motivación y movilización-, tanto del personal de la organización como del contexto comunitario. Este tipo de liderazgo, promueve la conciencia de cambio y facilita la implementación y la sostenibilidad de los programas de intervención (Johnson, Hays, Center y Daley, 2004; Fuller, Rieckmann, Nunes, Miller, Arfken, Edmundson *et al.*, 2007).

Estas características ayudan a que el centro y el contexto socioeducativo actúen como factores protectores del impacto que las condiciones socioeconómicas del distrito tienen sobre el desarrollo de los alumnos. “NASSAE” tiene por tanto algunos de los rasgos de proyección comunitaria que atribuimos a los centros educativos inicialmente. La escuela como eje de la vida comunitaria parte de los principios de atención integral desde el contexto educativo, actuando como espacio de integración de servicios y recursos y contribuyendo a la movilización y participación social en la comunidad (Clandfield y Martell, 2010). Este modelo, que ha sido explorado y aplicado sobre todo en contextos de exclusión social, escasez de recursos y deterioro urbano (Simons, 2011), está presente en cierto modo en “NASSAE”. El equipo directivo y el profesorado (a) utilizan la atención educativa como vía para el diagnóstico de necesidades en los alumnos y las familias, (b) actúan como enlace con otros servicios dentro y fuera de la comunidad y (c) configuran el centro educativo como un espacio para la participación social.

En definitiva, podemos decir que la interacción entre los contextos organizativo y comunitario responde al momento histórico en el que se encuentran cada uno de los tres centros y sus comunidades. En los tres casos podemos hablar de contextos de deterioro y exclusión social, con elevados niveles de violencia y marginalidad. Pero el momento histórico de construcción social es diferente. Y en cada caso, el funcionamiento del centro educativo es una respuesta más o menos ajustada a las características de ese momento:

- La dinámica y las características del centro “Peruano Suizo” se ajustan a un contexto relativamente estable, con una larga historia previa de movilización y consecución de derechos y recursos. La adopción de un modelo formal, con orientación exclusivamente educativa, se justifica por la parcelación de servicios existentes en la comunidad.
- “Max Uhle” responde a un clima social diferente, en un momento de construcción comunitaria más activo y con mayor presencia de movilización y participación social.
- “NASSAE” se sitúa en una comunidad muy reciente e inestable. Se trata de una situación bastante similar a los inicios de Villa El Salvador, donde el impulso social es incipiente y donde las innovaciones pueden encontrar un clima favorable, si no en recursos, sí en aceptación e implicación.

En los dos primeros casos, “Peruano Suizo” y “Max Uhle”, los centros educativos suponen, con las diferencias descritas, la presencia formal del Estado en una zona pobre y marginal de Lima. En el caso de Jicamarca, “NASSAE” es uno de los escasos promotores del cambio en una comunidad aún por construir (Maya Jariego, Aceituno, Santolaya y Holgado, 2016).

### ***La intervención en trabajo infantil en Villa El Salvador y Jicamarca***

Los tres centros educativos analizados son un espacio de socialización relevante para la comunidad en la que se ubican. Pero la forma en que interactúa en cada caso con su contexto inmediato, y las diferencias descritas requieren de estrategias preparatorias específicas para la transferencia e implementación de un programa de trabajo infantil.

El centro “Peruano Suizo” es un contexto con un muy bajo nivel de preparación para la intervención en trabajo infantil. En este caso, existe una falta clara de conciencia sobre el problema, se han detectado barreras organizativas y comunitarias para la implementación de programas y no existe un clima proclive para la intervención. Puede ser necesario comenzar la creación de una visión compartida sobre el problema y la promoción del intercambio y el contacto entre los diferentes agentes implicados (alumnos, familias, profesorado y otros miembros de la comunidad). Desde la literatura, se han propuesto estrategias concretas para las comunidades en fases de tolerancia o negación del problema como la identificación de líderes comunitarios formales o informales, la creación de pequeños grupos de discusión entre ellos, la recogida de incidentes críticos relacionados con el problema o la realización de diagnósticos iniciales que den cuenta de su alcance entre la población diana (Donnermeyer, Plested, Edwards, Oetting y Littlethunder, 1997). El programa en este caso debe ajustar sus estrategias y contenidos a un contexto altamente burocratizado, donde puede existir cierta

resistencia inicial a la colaboración, pero donde la mayor disponibilidad de recursos y la estandarización de los procesos organizativos pueden servir de apoyo a medio plazo.

“Max Uhle” se encuentra en un nivel de vaga conciencia sobre el problema. Cuenta, sin embargo, con experiencia previa de intervención en trabajo infantil. Las dificultades se asocian con la sostenibilidad de las iniciativas, por la ausencia de un liderazgo claro y por una escasa implicación de los profesores y las familias en el desarrollo de las mismas. Puede ser adecuado poner en marcha campañas de concienciación sobre el impacto de los programas aplicados (Donnermeyer *et al.*, 1997). También puede ser de utilidad orientar la implicación de las familias en la dinámica del centro escolar para hacerles partícipes de la implementación del programa. Por ejemplo, mediante el ofrecimiento de asesorías o consultas individuales sobre problemas específicos de los alumnos y sus familias. Al igual que en “Peruano Suizo”, la promoción de dinámicas de movilización y liderazgo frente al trabajo infantil, actuarían como facilitadores de la implementación y efectividad del programa (Backer y Guerra, 2011; Watson-Thompson, Fawcett y Schultz, 2008).

“NASSAE” se encuentra en un nivel de preparación similar al de “Max Uhle”. Sin embargo, destaca la presencia de un liderazgo claro, con una gran capacidad de motivación, en un clima abierto al cambio y a las iniciativas de intervención. Con una orientación contraria a las políticas de la OIT, se apuesta por el derecho al trabajo seguro de los menores y a la implicación de los mismos en su proceso educativo. Para prevenir una reacción comunitaria negativa puede ser útil un trabajo previo de selección de los elementos centrales del programa, centrándose en aquellos contenidos que supongan una aportación sustancial a la atención de las necesidades de los menores trabajadores. El mantenimiento de los principios básicos del programa y de las fases del proceso de cambio aseguran la estandarización de la intervención, mientras que las modificaciones en la forma de implementación facilitan la adaptación a los contextos locales (Hawe, Shiell y Riley, 2004; Worton *et al.*, 2014).

El contexto informal, con escasez de recursos y cierta falta de estandarización de los procesos de enseñanza y atención a los niños, propio de pequeñas organizaciones en contextos desfavorecidos como Jicamarca, se puede beneficiar de un programa como el que se pretende implementar, que aporta recursos adicionales y cierta sistematización de las acciones socio-educativas.

En resumen, la adopción e implementación de programas de intervención en contextos organizativos y comunitarios es un proceso complejo, en el que la preparación de la comunidad es clave para asegurar su efectividad (Edwards *et al.*, 2000). La preparación para el cambio depende de la interacción entre el programa y los factores individuales, organizativos y comunitarios. Es en este espacio de fricción en el que se decide, en gran parte, el éxito en el cumplimiento de los objetivos de la intervención.

## Referencias

- Anaya Rosales, R.H. (2015). *Participación y preparación comunitaria frente al trabajo infantil en una localidad de Lima Metropolitana* (Tesis de Licenciatura no publicada). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Backer, T. y Guerra, N. (2011). Mobilizing communities to implement evidence-based practices in youth violence prevention: The state of the art. *American Journal of Community Psychology*, 48 (1-2), 31-42.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford, C.A.: Stanford University.
- Bekele, A. y Boyden, J. (1988). *Combating Child Labour*. Ginebra: International Labour Organization.
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M. (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Lima (Perú): Unidad de Medición de la Calidad Educativa.
- Boozer, M. y Suri, T.K. (2001). *Child labour and schooling decisions in Ghana*. Yale: Yale University.
- Brinkmann, H., Segure, T. y Solar, M.I. (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*, 10 (1), 63-71.
- Buonomo Zabaleta, M. (2011). The impact of child labor on schooling outcomes in Nicaragua. *Economics of Education Review*, 30 (6), 1527-1539.
- Carrasco, M.A. y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 323-332.
- Castañeda, S.F., Holscher, J., Mumman, M.K., Salgado, H., Keir, K.B., Foster-Fishman, P.G. y Talavera, G.A. (2012). Dimensions of Community and Organizational Readiness for Change. *Progress in Community Health Partnerships*, 6 (2), 219-226.
- Chilenski, S.M., Olson, J.R., Schulte, J.A., Perkins, D.F. y Spoth, R. (2015). A multi-level examination of how the organizational context relates to readiness to implement prevention and evidence-based programming in community settings. *Evaluation and Program Planning*, 48, 63-74.
- Clandfield, D. y Martell, G. (Eds.) (2010). *The School as Community Hub: Beyond Education's Iron Cage*. Ottawa, ON: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
- Cueto, R.M., Seminario, E. y Balbuena, A. (2015). Significados de la organización y participación comunitaria en comunidades vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 33 (1), 59-86.
- Dewey, J. (1902). The school as social centre. *The Elementary School Teacher*, 3 (2), 73-86.
- Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales.



- (2009). *Perú: Niños, Niñas y Adolescentes que Trabajan, 1993-2008*. Lima (Perú): Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- Donnermeyer, J.F., Plested, B.A., Edwards, R.W., Oetting, G. y Littlethunder, L. (1997). Community readiness and prevention programs. *Journal of the Community Development Society*, 28 (1), 65-83.
- Dryfoos, J.G. (1995). Full Service Schools: Revolution or Fad? *Journal of Research on Adolescence*, 5 (2), 147-172.
- Edwards, R.W., Jumper-Thurman, P., Plested, B.A., Oetting, E.R. y Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28, 291-307.
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3), 81-96.
- Epstein, J.L. y Rodriguez, N. (2004). Developing successful Partnership Programs. *Principal*, 83 (3), 10-15.
- Fuller, B.E., Rieckmann, T., Nunes, E.V., Miller, M., Arfken, C., Edmundson, E. y McCarty, D. (2007). Organizational Readiness for Change and opinions toward treatment innovations. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 33 (2), 183-192.
- Fundación Príncipe de Asturias (1987). Ceremonia de entrega de los Premios Príncipe de Asturias 1987 [Video, disponible en: <http://www.fpa.es/multimedia-es/videos/ceremonia-de-entrega-de-los-premios-principe-de-asturias-1987.html>].
- Grootaert, C. y Kanbur, R. (1995). *Child Labour: A Review*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Grootaert, C. y Patrinos, H.A. (eds.). (1999). *The Policy Analysis of Child Labor, A Comparative Study*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Gunnarsson, V., Orazem, P.F. y Sánchez, M.A. (2006). Child labor and school achievement in Latin America. *World Bank Economic Review*, 20 (1), 31-54.
- Hasbun, J. (2010). *Evaluación final independiente del proyecto Erradicación del Trabajo Infantil a través de la Educación en Colombia: Edúcame Primero Colombia*. Barranquilla, Colombia: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos.
- Have, P., Shiell, A. y Riley, T. (2009). Theorising interventions as events in systems. *American Journal of Community Psychology*, 43 (3-4), 267-276.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I. y Palacio, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los Espacios para Crecer: evaluación formativa del programa con menores trabajadores Edúcame Primero, Colombia. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 15-33.
- Holgado, D., Maya-Jariego, I., Ramos, I., Palacio, J., Oviedo-Trespacios, O., Romero-Mendoza, V. y Amar, J. (2014). Impact of child labor on academic performance: Evidence from the program “Edúcame Primero Colombia”. *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66.
- Holgado, D. y Maya-Jariego, I. (2012). Preparación comunitaria y contextos de intervención: el caso de los trabajadores de atención primaria en Andalucía (España). *Anales de Psicología*, 28 (1), 150-160.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H. y Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27 (2), 135-149.
- Jopen, G., Gómez, W. y Olivera, H. (2014). *Sistema educativo peruano: balance y agenda pendiente (Documento de trabajo No. 379)*. Lima (Perú): Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lehman, W.E.K., Greener, J.M. y Simpson, D.D. (2002). Assessing organizational readiness for change. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 22 (4), 197-209.
- Maya-Jariego, I., Aceituno, I., Santolaya, F. J. & Holgado, D. (2015). Diagnóstico de la preparación comunitaria para la reducción del trabajo infantil en dos comunidades de Lima (Perú). En J. Fialho, C. Silva. & J. Saragoça (Eds.). *Diagnóstico Social. Teoría, metodología e casos prácticos*. Lisboa: Edições Silabo
- Maya-Jariego, I., & Palacio, J. (2012). *Edúcame Primero Colombia. Un espacio de colaboración entre la Universidad de Sevilla y la Universidad del Norte*. Sevilla: Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.
- Maya-Jariego, I., & Palacio, J. (2014). La red de facilitadores de los ‘Espacios para Crecer’ en Barranquilla (Colombia). Estrategias de continuidad, ajuste comunitario y mejora de la implementación en los programas de prevención del trabajo infantil. *Journal de Ciencias Sociales*, 1(2), 1-10.
- Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario. Estudio de sus modelos de base*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.
- Mukherjee, D. y Das, S. (2008). Role of parental education in schooling and child labour decision: Urban India in the last decade. *Social Indicators Research*, 89 (2), 305-322.
- Nast, J. y Blokland, T. (2013). Social Mix Revisited: Neighbourhood Institutions as Setting for Boundary Work and Social Capital. *Sociology*, 48 (3), 482-499.
- Neal, Z.P. y Watling Neal, J. (2012). The public school as a public good: Direct and indirect pathways to community satisfaction. *Journal of Urban Affairs*, 34 (5), 469-486.



- OECD. (2013). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know*. París: OECD.
- Oetting, E.R. y Donnermeyer, J.F. (1998). Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance. I. *Substance Use and Misuse*, 33 (4), 995-1026.
- Oetting, E.R., Donnermeyer, J.F., Plested, B.A., Edwards, R.W., Kelly, K. y Beauvais, F. (1995) Assessing community readiness for prevention. *The International Journal of the Addictions*, 30, 659-683.
- Orazem, P. y Gunnarsson, L.V. (2004). *Child Labour, School Attendance and Performance: A review*. Ginebra: International Labour Organization.
- Partners of the Americas, CINDE, Devtech y Mercy Corps (2011). *Edúcame Primero Colombia. Una experiencia educativa para la erradicación y prevención del trabajo infantil*. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Peters, R. D. (1994). Better Beginnings, Better Futures: A community-based approach to primary prevention. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13 (2), 183-188.
- Plested, B., Edwards R. y Jumper-Thurman P. (2006). *Community Readiness: A Handbook for Successful Change*. Fort Collins, CO: Tri-ethnic Center for Prevention Research.
- Rojas Huerta, A.M. (2015). Perspectiva de la Educación Peruana en la Sociedad del Siglo XXI. *International Journal of Sociology of Education*, 4 (3), 257-275.
- Rosati, F.C. y Rossi, M. (2003). Children's Working Hours and School Enrollment: Evidence from Pakistan and Nicaragua. *The World Bank Economic Review*, 17 (2), 283-295.
- Sabia, J.J. (2009). School-year employment and academic performance of young adolescents. *Economics of Education Review*, 28 (2), 268-276.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Seibel, N.L. (2011). *Using Evidence-Based Programs to Support Children and Families Experiencing Homelessness*. Needham, MA: Conrad N. Hilton Foundation.
- Shull, C.C. y Berkowitz, B. (2005). Community Building with Technology. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 29 (1-2), 29-41.
- Siddiqi, A.F. y Patrinos, H.A. (1995). *Child labor: Issues, causes and interventions*. Washington DC: World Bank Publications.
- Simons, R. (2011). *Schools in their communities*. ACER Policy Briefs. [online] Sidney: Australian Council for Educational Research [disponible en: <http://research.acer.edu.au/policybriefs/2> ].
- Stith, S., Pruitt, I., Dees, J., Fronce, M., Green, N., Som, A. y Linkh, D. (2006). Implementing community-based prevention programming: A review of the literature. *Journal of Primary Prevention*, 27 (6), 599-617.
- Távora, M.G. y Cueto, R.M. (2015). Sense of Community in a Context of Community Violence. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 43 (4), 304-319.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa y Grupo de Análisis para el Desarrollo (2001). *Análisis de ítems de las pruebas CRECER 1998*. Lima (Perú): Ministerio de Educación.
- Valli, L., Stefanski, A. y Jacobson, R. (2014). Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education*, Advance Online Publication.
- Wandersman, A. (2003). Community science: Bridging the gap between science and practice with community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 31 (3-4), 227-242.
- Watson-Thompson, J., Fawcett, S.B. y Schultz, J.A. (2008). A framework for community mobilization to promote healthy youth development. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (3), 72-81.
- Winrock International. (2008). *Best Practices in Preventing and Eliminating Child Labor through Education*. Arlinton, VA: Winrock International Empowerment and Civic Engagement Unit.
- Worton, S.K., Caplan, R., Nelson, G., Pancer, S.M., Loomis, C., Peters, R. D. y Hayward, K. (2014). Better Beginnings, Better Futures: Theory, research, and knowledge transfer of a community-based initiative for children and families. *Psychosocial Intervention*, 23 (2), 135-143.

