

About the author:

Nora Wintour

Nora Wintour, antigua trabajadora sindical, es una investigadora independiente, escritora y asesora política en relaciones laborales e igualdad y no discriminación. Ha escrito una serie de publicaciones sobre el trabajo infantil, incluyendo la "*Guía de recursos para los sindicatos y llamamiento de acción contra el trabajo infantil y por la educación para todos*" (Internacional de la Educación, 2013) y "*Sindicatos y trabajo infantil*" (OIT 2016). Su trabajo más reciente se centra en la igualdad de género y la igualdad salarial y es la coautora, junto con Jane Pillinger, de '*Negociación colectiva e igualdad de género*' (Agenda Publishing 2019).

Internacional de la Educación

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta. Es la mayor federación de sindicatos y asociaciones del mundo, que representa a treinta millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en alrededor de cuatrocientas organizaciones en ciento setenta países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todo el personal docente y demás trabajadores de la educación.

Agradecimientos:

Ha sido un enorme privilegio realizar este estudio y, sobre todo, haber tenido la oportunidad de conocer a tantos afiliados/as y líderes sindicales sumamente motivados, que han sido verdadera fuente de inspiración, así como a directores/as de escuela, docentes, padres/madres y autoridades educativas y gubernamentales locales, todos ellos profundamente comprometidos con la creación de un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo para que los niños/as se interesen por ir a la escuela y terminen sus estudios. Pese a trabajar en algunos casos con recursos considerablemente limitados y una infraestructura deficiente, además de unas proporciones inadecuadas de alumnos por profesor en los primeros años de enseñanza, lo cierto es que lo están consiguiendo: mantener a más niños/as en la escuela, obtener mejores resultados académicos, y trabajar con los padres/madres y con la comunidad para encontrar formas creativas de superar los retos económicos y promover cambios de comportamiento, de modo que el trabajo infantil y el matrimonio precoz de las niñas se están convirtiendo en prácticas cada vez más inaceptables.

La consultora desea agradecer y reconocer el apoyo y la colaboración de las siguientes personas, sin las cuales no habría sido posible realizar este estudio:

Miembros del grupo directivo de investigación:

Trudy Kerperien, secretaria internacional de AOb ; Manfred Brinkman, secretario de Relaciones Internacionales del GEW; Klaus Bullan, GEW Fair Childhood Foundation; Marlis Tepe, presidenta del GEW; Mario van de Luitgaarden, responsable de programas de FNV Mondiaal; Dominique Marlet, coordinadora sénior, Unidad de Igualdad y Derechos Humanos y Sindicales, sede de la IE ; Samuel Grumiau, consultor de la IE sobre trabajo infantil; Pedi Anawi, coordinador regional, Oficina Regional Africana de la IE.

En Uganda:

Filbert Bates, secretario general del sindicato nacional de docentes *Uganda National Teachers' Union (UNATU)*, y los diversos responsables, en particular Robert Gunsinze, responsable de programas del UNATU; Mary Immaculate Berocan, coordinadora de proyectos locales sobre trabajo infantil. La investigadora está también muy agradecida a Samuel Grumiau, consultor de la IE sobre trabajo infantil, y a Klaus Bullan de la GEW Fair Childhood Foundation, que acompañaron a la misión; y a las comunidades docentes y discentes, así como a muchos otros actores del subcondado de Erussi y los distritos de Nebbi y Zombo, por su colaboración y disposición para participar en los debates de grupos focales y en las entrevistas.

En Marruecos:

Abdessadek Rghioui, secretario general del *Syndicat National des Enseignants-Syndicat National de l'Enseignement (SNE-FDT)*, así como los miembros del Comité Ejecutivo y otros delegados del SNE, y, en particular, Nahass Hamid, coordinador nacional del proyecto, y Houssaine Bouhafra, secretario provincial del SNE Fez, que acompañó a la investigadora a Casablanca y Fez; el catedrático El Khammar El Alami, experto en educación del SNE y facilitador de cursos, las comunidades docentes y discentes de las escuelas visitadas en Fez, cuyo entusiasmo y motivación por su trabajo fueron verdadera fuente de inspiración.

En Albania:

La Alianza de Sindicatos de Educación, formada por la Federación Sindical de Educación y Ciencia de Albania (FSASH) y el Sindicato Independiente de la Educación Albania (SPASH-ITUEA), en particular el presidente Arjan Dyrmishi y el presidente honorífico Xhafer Dobrushki de la FSASH, y el presidente del SPASH, Nevrus Kaptelli; el secretario

general y coordinador de proyectos sobre trabajo infantil de la FSASH, Stavri Liko, quien acompañó a la investigadora durante la misión; los jefes/as de estudios de las escuelas y los grupos de supervisión de trabajo infantil de Kamza y Korça, y a la intérprete Engjellushe Ibrahim.

En Malí:

The Syndicat National de l'Education et de la Culture (SNEC), Executive Committee members and, in particular, Soumeilah Maiga, National Project Coordinator, and Moustapha Guetteye, SNEC Secretary for Information Technology and Communication, elected General Secretary at the March 2019 Congress, who accompanied the mission in Bamako and Bougouni; and to Noumoutiéba Diarra, coordinator of the school focal points in the two communes of Ouroun and Syentoula, the teaching and learning communities of the schools visited, and to the local government and village authorities, in particular the Mayors of Ouroun and Syentoula.

En Zimbabue:

Sifiso Ndlovu, director general de la *Zimbabwe Teachers' Association (ZIMTA)*, y Raymond Majongwe, secretario general del *Progressive Teachers' Union of Zimbabwe (PTUZ)*, así como otros delegados sindicales, en particular Angelina Lunga, responsable de Formación y Desarrollo de la ZIMTA y coordinadora del proyecto sobre trabajo infantil, y Hillary Yuba, coordinadora de cuestiones sobre trabajo infantil y responsable de Empoderamiento de las Mujeres del PTUZ. Gracias también a ellos por su tiempo y por la atención brindada a Samuel Grumiau y a la investigadora tras el paso del ciclón Idai.

De Nicaragua:

Bernarda López, coordinadora del proyecto sobre trabajo infantil y secretaria de organización de la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua – Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (CGTEN-ANDEN); y Armengol Salgado, secretario general de la CGTEN-ANDEN en el municipio de La Dalia, Matagalpa. Estas entrevistas se llevaron a cabo por WhatsApp.

Especial agradecimiento:

Por último, agradecer de manera muy especial a Trudy Kerperien por su apoyo durante todo el proceso de investigación; y a Samuel Grumiau, que fue un estupendo compañero de viaje, con su constante interés, buen humor y apoyo incondicional, y por compartir sus numerosas apreciaciones y amplios conocimientos relacionados con proyectos sobre trabajo infantil.

Los proyectos de la IE y la AOb
relacionados con el trabajo infantil

Buenas prácticas transnacionales y consecuencias sindicales

Nora Wintour

Junio de 2020



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado por la Internacional de la educación
Junio de 2020

ISBN 978-92-95109-79-7 (PDF)

Foto de portada: Sam Grumiau (EI, 2016)

Síntesis

Propósito y metodología del estudio

Durante las dos últimas décadas, la IE y sus organizaciones afiliadas Algemene Onderwijsbond (AOB/Países Bajos) y Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW/Alemania), a través de la Fair Childhood Foundation, han apoyado proyectos para reducir los índices de abandono escolar y el trabajo infantil y para contribuir al desarrollo de zonas libres de trabajo infantil en 13 países de tres continentes. En 2018, el AOb propuso llevar a cabo un estudio de investigación de los proyectos sobre trabajo infantil para identificar pruebas de buenas prácticas independientes del contexto así como enfoques innovadores en el desarrollo profesional de los y las docentes y en las escuelas; y para documentar las repercusiones de dichos proyectos en el desarrollo de los sindicatos.

El estudio se llevó a cabo durante un período de diez meses, de agosto de 2018 a abril de 2019, y utilizó un enfoque participativo de métodos combinados basado en la escucha y la comunicación sistemáticas. Se basó asimismo en exámenes de documentos, entrevistas con informantes clave, debates de grupos focales y la observación directa durante las misiones sobre el terreno en Uganda, Marruecos, Albania, Malí y Zimbabue. La misión de Zimbabue tuvo que acortarse debido al ciclón Idai, que alcanzó la zona del proyecto en el distrito de Chipinge, con consecuencias trágicas. La investigadora también realizó un examen de documentos y mantuvo entrevistas telefónicas con informantes clave de Nicaragua.

Sección 1: Desarrollo profesional: ¿Qué funciona bien y por qué?

Los cursos de desarrollo profesional han sido fuente de motivación para los/as docentes y los/as directores/as de escuela, y una oportunidad para el intercambio y el establecimiento de redes. Una buena práctica clave es que los cursos están hechos a medida, y que el contenido varía de un país a otro. Todos los cursos están basados en métodos de aprendizaje participativo e incluyen programas de seguimiento a través de la formación de formadores, así como un apoyo continuo. Todos los/as docentes que participaron en los cursos han manifestado sentirse mejor preparados, con nuevos instrumentos para utilizar en el aula, y han asumido una misión como agentes de cambio.

Aspectos claves para el éxito:

Formación en pedagogía centrada en el niño y técnicas de aprendizaje

dinámico: Muchos docentes señalaron que, antes de los cursos de formación, habían estado utilizando métodos tradicionales, y se consideraban meros “proveedores de conocimientos”. Los cursos combinan teoría y práctica, y explican la pedagogía del desarrollo infantil y cómo comunicarse con los niños/as y fomentar la participación y el uso de métodos disciplinarios positivos.

Formación sobre los derechos del niño y definiciones de trabajo infantil:

La formación sobre el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) / Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y los Convenios de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), componente vital de los cursos de desarrollo profesional. En todos los países visitados, los/as docentes declararon que, antes de los programas de formación, no tenían nada claro qué se considera exactamente trabajo infantil.

Formación sobre el enfoque basado en zonas libres de trabajo infantil:

Los cursos han sido una oportunidad para explicar los objetivos de los proyectos para combatir el trabajo infantil y para debatir cómo establecer estructuras de supervisión escolar. Lo importante es contar con una estructura clave o un encuestado/a en cada escuela, respecto a una serie de responsabilidades y tareas definidas, y un coordinador/a sindical de referencia a nivel de distrito y a nivel nacional que brinde asesoramiento y apoyo complementarios.

Aspectos de género en los programas de formación: Todos los programas de formación trataron de garantizar una representación proporcional o equitativa de mujeres. Como ejemplo de buena práctica, en Uganda, los cursos de formación se centraron específicamente en las niñas, incluyendo el tema de la seguridad de las niñas, formación sobre relaciones de género, orientación y asesoramiento sobre educación sexual para niños y niñas, e información sobre el ciclo menstrual.

Manuales sobre recursos sindicales y desarrollo de nuevos planes de estudios nacionales para la formación de docentes:

Los sindicatos han elaborado manuales de formación y otros recursos que combinan información sobre el trabajo infantil; entre otras cosas, sobre organismos y leyes nacionales relevantes, con módulos de formación pedagógica e información sobre técnicas de aprendizaje dinámico. Estos materiales se valoran y se siguen utilizando.

Participación de formadores/as expertos: El uso de formadores/as expertos, como líderes sindicales, personal universitario o especializado en

formación docente, facilitadores/as procedentes de ONG, de la Inspección de Educación o del Ministerio de Educación, constituye un elemento clave para garantizar la efectividad de los cursos. La participación de los directores/as de escuela/jefes de estudios y representantes de las autoridades educativas regionales o de distrito, también constituye un factor importante que ayuda a adquirir la buena disposición y el apoyo de actores cruciales en las fases iniciales del proyecto.

Consideraciones para el seguimiento

- Facilitar intercambios de mesa redonda entre docentes formados y otras escuelas de regiones o distritos vecinos.
- Plantearse trabajar en colaboración con ONG o instituciones de sanidad para incorporar formaciones en materia de género a los cursos de formación inicial y de repaso para docentes, que incluyan medidas para abordar los estereotipos de género, modelos de roles positivos para las niñas, educación sobre salud reproductiva, información sobre el ciclo menstrual, y la lucha contra todas las formas de violencia contra los niños/as
- Incluir iniciativas de promoción en el diseño de proyectos para examinar y reforzar los planes de estudios estatales para la formación docente, de manera que incluyan módulos sobre los derechos del niño, así como definiciones de trabajo infantil y el papel de la educación en la erradicación del trabajo infantil, y sobre la pedagogía centrada en el niño

Sección 2: Un entorno escolar propicio al aprendizaje: ¿Qué funciona bien y por qué?

Pese a los diversos contextos nacionales, se observaron similitudes notables en cuanto al planteamiento para crear un entorno escolar propicio para el aprendizaje como factor clave para atraer y retener a los niños/as en la escuela.

Una mejor situación y motivación de los/as docentes: se pudo constatar un compromiso realmente notable con los objetivos del proyecto en el seno de la comunidad escolar. Los/as docentes señalaron que la formación les había infundido una sensación renovada de confianza, seguridad y cometido, y que les había permitido conseguir un mejor estatus en la comunidad.

Estructuras de supervisión y puntos focales en las escuelas para temas relacionados con el trabajo infantil: Cada país ha establecido en las escuelas

seleccionadas unos sistemas efectivos y bien organizados de coordinación y supervisión de proyectos. Los coordinadores/as a nivel escolar no eran necesariamente sindicalistas. Este enfoque parece haber aportado otros dividendos, gracias a la creación de un entorno de puertas abiertas que fomenta la participación en el proyecto, y de un entorno de refuerzo mutuo entre los miembros del personal docente. Las estructuras de coordinación en Albania contaban con un impresionante enfoque basado en los resultados (véase el apéndice 2: Albania: Plantilla modelo para las tareas y el plan de acción de los grupos de supervisión).

Crear un entorno para fomentar la participación de los/as estudiantes y un entorno seguro y afectuoso: Las nuevas técnicas mencionadas por los/as docentes representan un cambio que se aparta de los métodos tradicionales basados en el aprendizaje de memoria y el uso del castigo corporal. Los/as docentes mencionaron la importancia de escuchar a los niños/as y trabajar con ellos, mostrándoles aprecio y aprendiendo a no utilizar el castigo corporal. En todas las escuelas seleccionadas, el castigo corporal ya no es una práctica aceptable, y muchas escuelas están trabajando también con los padres para que se deje de recurrir a la violencia en casa.

Control del absentismo y evaluación del rendimiento académico: Los sistemas de control del absentismo escolar han mejorado. Ya no se considera normal que los niños falten uno o dos días por semana a clase, ni que se asuma que han abandonado la escuela tras haberse ausentado durante períodos más largos. Se han introducido sistemas más regulares y más detallados para la evaluación del rendimiento académico, permitiendo que los/as estudiantes vayan mejorando con el tiempo, y se han introducido nuevas categorías de evaluación, como por ejemplo la participación en clase.

Deporte, teatro, arte y música como actividades escolares y extraescolares: Las escuelas están haciendo hincapié en el deporte, el teatro, la música y el arte, y fomentando los clubes de estudiantes, como por ejemplo los clubes de debate o de agricultores jóvenes. Los/as docentes consideran que estas actividades han contribuido considerablemente a mejorar los índices de asistencia escolar y a crear un entorno inclusivo.

Programas de comidas escolares: Los proyectos han tratado de mejorar el suministro de comidas escolares con objeto de garantizar un desayuno o almuerzo para los niños/as y los/as docentes. Los sindicatos están tratando de movilizar a los padres para que apoyen las decisiones adoptadas por la Asociación de Padres y Maestros de recaudar una contribución para las comidas escolares, y, en otros países, los clubes de estudiantes cultivan huertos en los terrenos de la escuela.

Iniciativas de apoyo a las niñas: La conciencia de género se ha incorporado

efectivamente en muchos aspectos de la labor del proyecto. Los proyectos han abordado obstáculos prácticos a los que se enfrentan las niñas, como por ejemplo garantizar que el trayecto a la escuela sea seguro, y presionar para que se construyan baños separados para las niñas. En Uganda las niñas son formadas por maestras en la confección de toallas sanitarias reutilizables. Otro punto de interés ha sido la lucha contra la arraigada tradición cultural del matrimonio precoz y la elevada incidencia de embarazos de adolescentes. A pesar del fuerte estigma social, se han dado casos de niñas embarazadas, jóvenes madres o viudas, que han podido regresar a la escuela para terminar sus estudios de primaria.

Cursos puente y clases de recuperación: En todos los países examinados, los/as docentes han ofrecido clases de recuperación o apoyo adicional a los niños/as que regresan a la escuela o que corren el riesgo de abandonarla. En Nicaragua, la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua – Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (CGTEN-ANDEN) organiza escuelas de verano de un mes para evitar que las familias obliguen a los niños/as a trabajar en los campos. En Zimbabue existe un sistema de apoyo muy estructurado: los/as docentes reciben una formación específica para ayudar a los niños/as que asisten a clases puente tras su regreso a la escuela.

Participación de los/as estudiantes en iniciativas para combatir el trabajo infantil: Los/as estudiantes aprenden sobre el trabajo infantil y las repercusiones negativas del mismo, y aprenden por qué han de valorar la educación. Participan en diversos comités y clubes y se les asignan responsabilidades, como por ejemplo ayudar a identificar a niños/as no escolarizados y apoyar la reintegración de los niños/as que regresan a la escuela, que suelen ser más mayores que la media de la clase y se enfrentan a situaciones de estigmatización.

Una filosofía escolar de educación inclusiva: El énfasis del proyecto en evitar que los niños/as abandonen la escuela se ha traducido en una filosofía de educación inclusiva, asegurándose de que se tenga en cuenta a todos y cada uno de los niños/as, independientemente de sus capacidades académicas. A pesar de los limitados recursos, las escuelas tratan de garantizar que los niños/as con discapacidades físicas o problemas de aprendizaje puedan seguir asistiendo a la escuela, y que los niños/as migrantes y los niños/as procedentes de minorías étnicas sean también bienvenidos y puedan integrarse en la escuela.

Comunicación reforzada con los padres: Las escuelas han abierto sus puertas a los padres y a la comunidad en general. En algunos países, las APM o las Asociaciones de Madres de Estudiantes (AME) se han vuelto mucho más activas, y los/as docentes han abierto canales de comunicación regular con

los padres, organizando jornadas de puertas abiertas y reuniones de clases. Las visitas a los domicilios por parte de los/as docentes, a menudo realizadas en múltiples ocasiones, han sido muy efectivas a la hora de eliminar barreras culturales que no priorizan la educación. Estas visitas también han ayudado a encontrar soluciones prácticas a las dificultades económicas, superar el miedo a la intimidación y la discriminación, y persuadir a las familias de la importancia de la educación de las niñas

Consolidación de las estructuras de gestión escolar: En algunos países, los Comités de Gestión Escolar (CGE) están activamente implicados en el proyecto y han recibido formación sobre sus funciones y responsabilidades. Los encuestados/as señalaron que, en estos casos, los CGE se han vuelto más competentes en la gestión de los recursos escolares, lo cual ha repercutido positivamente en el rendimiento y en la moral de los/as docentes en general.

Un enfoque basado en la participación de múltiples partes interesadas: Uno de los aspectos más innovadores del proyecto es el de la formación de comités de múltiples partes interesadas encargados de erradicar el trabajo infantil. En Malí, estos se constituyen como comités de trabajo infantil enraizados en el pueblo; en Uganda es el Comité directivo para la erradicación del trabajo infantil del subcondado de Erussi; y en Zimbabue, el Comité gubernamental de protección infantil del distrito. Estos comités incluyen un amplio espectro de instituciones y autoridades gubernamentales locales, y desempeñan una importante función de promoción sobre cuestiones relativas a la educación de calidad y los derechos del niño. En Malí, una de las acciones más notables de los jefes de los poblados ha sido proponer que las asambleas generales de los pueblos adopten un acuerdo común, denominado bencan, para prohibir que los niños/as trabajen en las minas y garantizar que vayan a la escuela, so pena de sanciones, como por ejemplo la prohibición de asistir a las ceremonias del pueblo.

Consideraciones para el seguimiento

- Fomentar las reuniones regulares con los puntos focales para cuestiones de trabajo infantil, o con los coordinadores/as escolares de cada área, para reforzar el intercambio de información y el establecimiento de redes. Cuando proceda, estas reuniones también podrían utilizarse para impartir cursos de repaso para docentes o para apoyar los planes de estudio.
- En algunos países, donde se han superado en gran medida los retos relativos a los índices de matriculación y abandono escolar, plantearse el desarrollo de programas específicos

para apoyar la transición a la enseñanza secundaria inferior y la retención de estudiantes en la misma (a partir del 7º curso), prestando especial atención a las niñas adolescentes.

- Elaborar una nota orientativa sencilla y proporcionar formación sobre las funciones de los CGE y las APM y traducirla a los idiomas locales o crear un podcast en los idiomas locales.

Sección 3: Resultados positivos para los sindicatos de docentes en la aplicación de proyectos para combatir el trabajo infantil

Un nuevo enfoque en la inclusión y la educación de calidad: Los líderes sindicales señalan que los proyectos para combatir el trabajo infantil coincidían con sus propias decisiones políticas de ampliar el enfoque de su trabajo e incluir la calidad de la educación en el cumplimiento de los objetivos ODM/ODS, así como las políticas aprobadas por la Internacional de la Educación (IE). Este enfoque les brindó nuevas oportunidades para cooperar con otros sindicatos y con las autoridades educativas en relación a una cuestión no conflictiva, además de acceder a plataformas conjuntas para dar a conocer sus sindicatos tanto a escala nacional como internacional.

Aumentos significativos en el número de afiliados/as: Todos los países notificaron que, en las escuelas seleccionadas para el proyecto para combatir el trabajo infantil, se habían producido aumentos significativos en el número de afiliados/as que oscilaban entre el 23% y el 47% (véase el apéndice 3: Aumento del número de afiliados en los sindicatos de educación que participan en los proyectos de trabajo infantil).

Afiliados más activos y mejoras en las relaciones laborales: Hubo consenso en cuanto a que los afiliados/as se habían comprometido mucho más con la labor del sindicato en los ámbitos seleccionados de trabajo infantil. Los encuestados/as mencionaron una serie de logros en términos de mejoras en las relaciones laborales y de su capacidad para resolver conflictos o quejas individuales.

Unidad de acción reforzada y capacidad para eludir ataques malintencionados: Concretamente en Zimbabue, el proyecto sobre trabajo infantil ha permitido tender un puente entre dos sindicatos anteriormente antagónicos. Líderes en Zimbabue y Albania también señalan que han podido frustrar ataques malintencionados gracias al compromiso activo y al apoyo mutuo de los afiliados/as, fruto de los proyectos sobre trabajo infantil.

“Lavado de cara del sindicato”: mejor posición y visibilidad en la comunidad: La percepción de los sindicatos entre los padres/madres y la comunidad ha mejorado enormemente. Representantes sindicales a escala nacional,

regional y escolar también señalan mejores relaciones con los directores/as de escuela, los padres/madres y las autoridades regionales.

Mayor capacidad de promoción y diálogo social: Los sindicatos, las ONG y las autoridades locales subrayan que el enfoque colaborativo ha demostrado ser mutuamente beneficioso. Se han señalado una serie de logros, gracias a la labor de promoción, en términos de mejoras de infraestructura y compromisos para acabar con el trabajo infantil. En Albania, un nuevo convenio colectivo (2018-2022) asigna un mayor número de horas para la preparación de actividades culturales, artísticas y deportivas, e incluye un compromiso conjunto para reducir los índices de abandono escolar y para eliminar el trabajo infantil. No obstante, sigue siendo difícil traducir estos logros en objetivos nacionales de promoción relativos a las condiciones de empleo de los/as docentes y los presupuestos del Estado para educación.

Consideraciones para el seguimiento

- Develop a model clause on child labour issues for collective bargaining negotiations or for discussion in other social dialogue fora.
- Strengthen the involvement of district and regional union structures in the design, monitoring and evaluation of the project.
- Consider support for mechanisms for national advocacy coalitions on child labour or children's rights with relevant trade unions and NGOs to coordinate advocacy work.

Sección 4: Incorporación de las perspectivas de género y buenas prácticas

Se hace extraordinario énfasis en las niñas y en cómo superar los obstáculos que tienen que afrontar para poder permanecer en la escuela, sobre todo a partir de la pubertad. Esta cuestión cuenta con numerosos defensores en las escuelas, en el ámbito de las autoridades gubernamentales y las autoridades educativas locales, entre los jefes tradicionales de los poblados, y también en las ONG; y, en Uganda y Zimbabue, también en el ámbito policial. La estrategia multifacética de Uganda destaca y se recalca como buena práctica. Las cuestiones de género mencionadas a lo largo del informe están agrupadas en la sección 4 para ofrecer una visión global de esta cuestión transversal.

Sección 5: Sostenibilidad a largo plazo de la labor en materia de trabajo infantil

Compromiso continuo para abordar el trabajo infantil y los índices de abandono escolar: El enfoque territorial es relativamente económico y ha tratado de garantizar la sostenibilidad de los logros alcanzados. Todos los sindicatos expresaron la convicción de que las cuestiones de trabajo infantil y los índices de abandono escolar vinculados a la promoción de una educación de calidad para todos seguirían siendo cuestiones prioritarias. En el ámbito escolar, aunque el período de financiación haya vencido, se siguen llevando a cabo las actividades desarrolladas durante el proyecto.

Inversión a largo plazo en el desarrollo profesional del personal docente: Los/as docentes que participaron en los cursos de formación sobre desarrollo profesional siguen utilizando sus nuevas aptitudes y competencias en el aula e inspirando a otros docentes de su entorno.

Mantenimiento de los sistemas de supervisión y evaluación: A escala escolar, aunque el período de financiación haya vencido, se siguen llevando a cabo las actividades desarrolladas durante el proyecto. Por ejemplo, en Marruecos y en Albania, las estructuras de coordinación basadas en la escuela siguen funcionando. En ambos países también se siguen utilizando las herramientas que se habían desarrollado durante el proyecto, como por ejemplo los sistemas mejorados de registro de asistencia y evaluación académica.

Continuidad de las prácticas para la creación de un entorno escolar propicio al aprendizaje: En Marruecos y Albania, las prácticas citadas en la sección 2 se habían integrado en la filosofía y vida cotidiana de las escuelas. Existen diversas iniciativas de recaudación de fondos para la adquisición de equipamiento deportivo y material escolar, anteriormente financiados por el proyecto. En Marruecos, determinados artículos están siendo ahora financiados por el Estado.

Reformas a los planes de estudios de formación docente y los programas de enseñanza primaria: En Malí, Marruecos and Nicaragua se han llevado a cabo reformas a los planes de estudios para la formación docente y a los programas de enseñanza primaria, enfocadas a la creación de técnicas modernas de educación en las escuelas, con un mayor énfasis en los derechos del niño. Estas reformas pueden atribuirse, en parte, a la labor de promoción de los sindicatos.

Enfoque de múltiples partes interesadas: El enfoque de múltiples partes interesadas es otra estrategia de consolidación de la sostenibilidad. En Malí y Uganda, los comités para combatir el trabajo infantil siguen funcionando

a pesar de que las ONG asociadas inicialmente al programa ya no trabajan en los pueblos. En Uganda, el comité del subcondado se estableció expresamente para garantizar la continuidad del enfoque desarrollado durante el proyecto.

Un entorno transnacional de aprendizaje e intercambio: Existe un fuerte sentimiento de comunidad compartida y de aprendizaje mutuo –el entorno de seguimiento, evaluación, responsabilidad y aprendizaje–, con mecanismos efectivos de información a los asociados de los proyectos a escala nacional. Los proveedores de fondos han invertido considerablemente en la provisión de oportunidades para el intercambio Sur-Sur. Los coordinadores de proyectos también desempeñan un papel clave y han contribuido considerablemente a generar una sensación de apropiación y labor conjunta.

Sección 6: Consideraciones generales para el futuro

- Si bien los proyectos han logrado establecer sistemas efectivos para el seguimiento de los índices de abandono escolar de todos los niños/as que se han matriculado en la escuela, es preciso comprender mejor, al principio de un nuevo proyecto, el alcance cuantitativo del trabajo infantil en las áreas seleccionadas para poder hacer un seguimiento de los progresos a lo largo del tiempo. Las encuestas a domicilio utilizando técnicas participativas, realizadas con el apoyo de las escuelas y los/as docentes, podrían resultar útiles y pueden promover también la apropiación de los resultados del proyecto.
- Al comienzo de un nuevo proyecto o iniciativa, podría resultar útil elaborar un mapa de las diferentes intervenciones de ONG y agencias multilaterales en el país y en las áreas seleccionadas, lo cual maximizaría las posibles sinergias o plataformas potenciales para las actividades conjuntas de promoción.
- En referencia al marco político de la IE, podría resultar útil prestar mayor atención a las interrelaciones entre los enfoques territoriales para la eliminación del trabajo infantil y la promoción y apoyo programático para una educación de calidad inclusiva para todos.



Índice

| | |
|---|------------|
| Síntesis | I |
| Índice | XII |
| Lista de abreviaturas | XIV |
| Introducción | 1 |
| Propósito del estudio | 2 |
| Sección 1: Desarrollo profesional: ¿Qué funciona bien y por qué? | 4 |
| 1.1 Formación en pedagogía centrada en el niño y técnicas de aprendizaje dinámico | 5 |
| 1.2 Formación sobre los derechos del niño y definiciones de trabajo infantil | 6 |
| 1.3 Formación sobre el código profesional de conducta de los/as docentes | 7 |
| 1.4 Formación sobre el enfoque basado en zonas libres de trabajo infantil y estructuras de supervisión en las escuelas | 7 |
| 1.5 Liderazgo y empoderamiento, artesanía y expresión artística | 7 |
| 1.6 Formación docente sobre competencias informáticas básicas, el uso de Internet y el acceso a planes de estudios en línea | 8 |
| 1.7 Aspectos de género en los programas de formación | 8 |
| 1.8 Manuales sobre recursos sindicales y desarrollo de nuevos planes de estudios nacionales para la formación de docentes | 9 |
| 1.9 Participación de formadores/as expertos | 9 |
| 1.10 Consideraciones para el seguimiento | 10 |
| Sección 2: Un entorno escolar propicio al aprendizaje: ¿Qué funciona bien y por qué? | 11 |
| 2.1 Una mejor situación y motivación de los/as docentes | 11 |
| 2.2 Estructuras de supervisión y puntos focales en las escuelas para sobre relacionados con el trabajo infantil | 12 |
| 2.3 Crear un entorno para fomentar la participación de los/as estudiantes y un entorno seguro y afectuoso | 14 |
| 2.4 Control del absentismo y evaluación del rendimiento académico | 18 |
| 2.5 Deporte, teatro, arte y música como actividades escolares y extraescolares | 19 |
| 2.6 Programas de comidas escolares | 20 |
| 2.7 Iniciativas de apoyo a las niñas | 20 |
| 2.8 Cursos puente y clases de recuperación | 23 |
| 2.9 Participación de los/as estudiantes en iniciativas para combatir el trabajo infantil | 24 |
| 2.10 Una filosofía escolar de educación inclusiva | 25 |
| 2.11 Comunicación reforzada con los padres/madres | 26 |

| | |
|--|-----------|
| 2.12 Consolidación de las estructuras de gestión escolar | 28 |
| 2.13 Establecimiento de vínculos mediante un enfoque basado en la participación de múltiples partes interesadas | 29 |
| 2.14 Consideraciones para el seguimiento | 31 |
| Sección 3: Resultados positivos para los sindicatos de docentes en la aplicación de proyectos para combatir el trabajo infantil | 32 |
| 3.1 Un nuevo enfoque en la inclusión y la educación de calidad | 32 |
| 3.2 Aumentos significativos en el número de afiliados/as | 33 |
| 3.2 Afiliados más activos y una mejor comunicación | 35 |
| 3.4 Mejoras en las relaciones laborales y en la resolución de quejas individuales a escala local y de distrito | 35 |
| 3.5 Unidad de acción reforzada y capacidad para eludir ataques malintencionados | 37 |
| 3.6 “Lavado de cara del sindicato”: mejor posición y visibilidad en la comunidad | 38 |
| 3.7 Una nueva cultura de respeto hacia los sindicatos por parte de las autoridades locales y regionales | 39 |
| 3.8 Mayor capacidad de promoción y diálogo social | 41 |
| 3.9 Consideraciones para el seguimiento | 43 |
| Sección 4: Incorporación de las perspectivas de género y buenas prácticas | 45 |
| Sección 5: Sostenibilidad a largo plazo de la labor para combatir el trabajo infantil | 47 |
| 5.1 Compromiso continuo para abordar el trabajo infantil y los índices de abandono escolar | 47 |
| 5.2 Inversión a largo plazo en el desarrollo profesional del personal docente | 48 |
| 5.3 Mantenimiento de los sistemas de supervisión y evaluación del proyecto | 49 |
| 5.4 Continuidad de las prácticas para la creación de un entorno escolar propicio al aprendizaje | 49 |
| 5.5 Reformas a los planes de estudios de formación docente y los programas de enseñanza primaria | 50 |
| 5.6 Enfoque de múltiples partes interesadas | 51 |
| 5.7 Un entorno transnacional de aprendizaje e intercambio | 53 |
| Sección 6: Consideraciones generales para el futuro | 55 |
| Apéndices | 57 |

Lista de abreviaturas

| | |
|---------------------|--|
| AME | <i>Asociación de Madres de Estudiantes, Malí</i> |
| AOb | <i>Sindicato General de Educación (Algemene Onderwijsbond), Países Bajos</i> |
| APM | <i>Asociación de Padres y Maestros</i> |
| AR | <i>Academias Regionales, Marruecos</i> |
| CACLAZ | <i>Coalition against Child Labour in Zimbabwe</i> |
| CAP | <i>Centro de Acción Pedagógica</i> |
| CEFORD | <i>Community Empowerment for Rural Development, Uganda</i> |
| CGE | <i>Comité de Gestión Escolar</i> |
| CGTEN-ANDEN | <i>Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua – Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua</i> |
| CPC | <i>Comité de Protección Infantil (Child Protection Committee)</i> |
| DCPC | <i>Comité de Protección Infantil de Distrito (District Child Protection Committee)</i> |
| ENDA Malí | <i>Medio Ambiente y Desarrollo en el Tercer Mundo</i> |
| FNV Mondiaal | <i>Departamento de Solidaridad Internacional de la Confederación Sindical Holandesa (Federatie Nederlandse Vakbeweging)</i> |
| FSASH | <i>Federación Sindical de Educación y Ciencia de Albania</i> |
| GEW | <i>Sindicato Alemán de Educación (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft)</i> |
| IE | <i>Internacional de la Educación</i> |
| LCIII | <i>Local Council Level 3, Uganda</i> |
| LEA | <i>Autoridad Educativa Local (Local Education Authority)</i> |
| MEAL | <i>Supervisión, Evaluación, Responsabilidad y Aprendizaje (Monitoring, Evaluation, Accountability and Learning)</i> |
| NER | <i>Núcleo educativo rural, Nicaragua</i> |
| ODM | <i>Objetivos de Desarrollo del Milenio</i> |
| ODS | <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible</i> |
| OIT | <i>Organización Internacional del Trabajo</i> |
| ONG | <i>Organización No Gubernamental</i> |
| PTUZ | <i>Progressive Teachers Union of Zimbabwe</i> |
| SNE-FDT | <i>Sindicato Nacional de Docentes, Marruecos (Syndicat National des Enseignants-Syndicat National de l'Enseignement (SNE-FDT))</i> |
| SNEC | <i>Sindicato Nacional de Educación y Cultura, Malí (Syndicat National de l'Education et de la Culture)</i> |
| SPASH-ITUEA | <i>Sindicato Independiente de la Educación Albana</i> |
| UNATU | <i>Uganda National Teachers' Union</i> |
| ZIMTA | <i>Zimbabwe Teachers' Association</i> |

Introducción

Desde su fundación en 1993, la Internacional de la Educación (IE) ha sido una firme defensora de la función clave que los sindicatos de educación pueden desempeñar en la erradicación del trabajo infantil y el logro del derecho a una enseñanza primaria y secundaria pública, gratuita y de calidad para todos y todas. La IE trabaja con la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO y otras agencias de las Naciones Unidas para llevar a cabo una labor de promoción centrada en la movilización de recursos destinados a la inversión en educación pública, como estrategia clave para combatir el trabajo infantil. En colaboración con organizaciones afiliadas a la IE, como el sindicato de educación holandés Algemene Onderwijsbond (AOB/Países Bajos) y la fundación Fair Childhood Foundation del sindicato de educación alemán Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW/Alemania), la IE ha llevado a cabo intervenciones específicas por país, destinadas a promover el acceso a la educación y reducir la incidencia del abandono escolar y el trabajo infantil, mediante, entre otros, un enfoque territorial.

El sindicato AOB ha apoyado durante varias décadas diversas iniciativas para combatir el abandono escolar y el trabajo infantil. El planteamiento basado en las escuelas, y centrado en el desarrollo profesional de los/as docentes y en la mejora del entorno de aprendizaje, se inició como proyecto piloto en Marruecos y después empezó a aplicarse en otros países. Como miembro de la Coalición "Alto al Trabajo Infantil" en los Países Bajos, el AOB se aseguró de que este enfoque de las escuelas se integrara igualmente en otros programas, como por ejemplo el proyecto Out of Work, Into School (A la escuela sí, al trabajo no), que contaba con un enfoque territorial más amplio.¹

Si bien estos proyectos y programas están sujetos a evaluaciones externas regulares, en lo que respecta al componente educativo el foco se ha situado principalmente en el número de niños y niñas que regresaron a la escuela o que permanecieron en ella. Durante las visitas de supervisión se pudo constatar con toda claridad otras consecuencias que resultaron ser cruciales para los resultados obtenidos en términos de matriculación y permanencia escolar. No obstante, estos aspectos no se incluyeron en ninguna encuesta o evaluación.

¹ El enfoque territorial para la eliminación del trabajo infantil constituye una metodología de coste relativamente bajo basada en un enfoque de múltiples partes interesadas. Su objetivo es conseguir cambios sociales y económicos sostenibles, en virtud de los cuales el trabajo infantil deje de ser una práctica aceptable, y las escuelas consigan atraer y retener a los niños y a las niñas en la enseñanza básica.

Dado que la IE, FNV Mondiaal, AOb y GEW tienen previsto seguir apoyando proyectos para combatir el trabajo infantil y quieren que las intervenciones se basen en pruebas fehacientes, el AOb decidió llevar a cabo un estudio para identificar buenas prácticas en las escuelas y determinar las consecuencias de los proyectos sobre trabajo infantil para los propios sindicatos.

Propósito del estudio

El estudio de AOb/IE trató de identificar evidencia práctica de buenas prácticas y enfoques innovadores, independientes del contexto, que puedan utilizarse para el conocimiento y aprendizaje y para fundamentar futuras políticas e intervenciones de proyectos de la IE y de organizaciones afiliadas a la IE, así como las de otras partes interesadas. Entre las principales cuestiones del estudio cabe destacar:

1. Identificar las prácticas más efectivas en las escuelas, relativas a la aplicación de actividades para combatir el trabajo infantil por parte de los sindicatos de educación en los países seleccionados para el proyecto.
2. Evaluar la repercusión de estos resultados en el desarrollo profesional de los/as docentes.
3. Identificar los resultados positivos que la aplicación de proyectos para combatir el trabajo infantil ha supuesto para los sindicatos de docentes.

Además, el estudio abordó:

4. ¿Cómo han incorporado los proyectos para combatir el trabajo infantil las perspectivas de género en su trabajo?
¿Qué buenas prácticas pueden identificarse?
5. ¿En qué medida han sido sostenibles los resultados de los proyectos para combatir el trabajo infantil?
En caso afirmativo, ¿cómo se consiguió?

Metodología

El estudio se llevó a cabo durante un período de diez meses, de agosto de 2018 a abril de 2019. Está basado en exámenes de documentos, entrevistas con informantes clave utilizando un marco abierto y semiestructurado, debates de grupos focales y la observación directa durante las misiones sobre el terreno en Uganda (del 29 de julio al 8 de agosto de 2018), Marruecos (del 30 de septiembre al 7 de octubre de

2018), Albania (del 5 al 9 de noviembre de 2018), Malí (del 19 al 26 de enero de 2019), y Zimbabue (del 16 al 22 de marzo de 2019). La misión de Zimbabue tuvo que acortarse debido al ciclón Idai, que alcanzó la zona del proyecto en el distrito de Chipinge, con consecuencias trágicas. Inicialmente se había previsto incluir una misión a Nicaragua pero, debido a la situación política, la investigadora optó por mantener entrevistas telefónicas con los dos líderes sindicales de la Confederación General de Trabajadores de la Educación de Nicaragua – Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (CGTEN-ANDEN) que coordinan el proyecto para combatir el trabajo infantil.

El examen de documentos abarcó la propuesta de proyecto, informes y evaluaciones del proyecto, programas y materiales de los cursos, listas de participantes y cobertura de eventos por parte de sindicatos en las redes sociales y otros medios.

La investigadora también realizó una breve revisión bibliográfica del marco jurídico, revistas académicas e informes elaborados por organizaciones relevantes que trabajan en el ámbito del trabajo infantil en los países seleccionados, con vistas a proporcionar un contexto general en el marco del cual se ha llevado a cabo el proyecto.

Entre los actores clave entrevistados cabe destacar el grupo directivo de la IE (personal de la IE, AOb y GEW), delegados de Educación y Gobiernos locales de las regiones donde se llevó a cabo el proyecto; directores/as de escuela, docentes y delegados/as de sindicatos de educación nacionales y locales; formadores/as y participantes de los cursos; asociados de ONG y el Ministerio de Educación a escala nacional. Se hizo todo lo posible para entrevistar en todo momento a un número representativo de mujeres.

Se utilizó un enfoque participativo de métodos combinados basado en la escucha y la comunicación sistemáticas y fundamentado principalmente en el análisis cualitativo. La credibilidad de las conclusiones fue corroborada mediante la triangulación o verificación de la información recabada durante la fase de investigación sobre el terreno.

Sección 1: Desarrollo profesional: ¿Qué funciona bien y por qué?

Los cursos de desarrollo profesional ofrecidos por los sindicatos de educación han sido fuente de motivación para los/as docentes y los directores/as de escuela, y una oportunidad para el intercambio y el establecimiento de redes. De otro modo, en algunos países, los/as docentes no habrían tenido nunca acceso a cursos de repaso ni a otras formas de apoyo pedagógico. Una buena práctica clave es que los cursos están hechos a medida, y que el contenido varía de un país a otro en función de los sistemas educativos nacionales y de las necesidades observadas. Todos los cursos están basados en métodos de aprendizaje participativo e incluyen programas de seguimiento a través de la formación de formadores, así como un apoyo continuo por medio de cursos de repaso. Otra buena práctica es invitar a los directores/as de escuela a participar en los cursos de formación iniciales.

Todos los/as docentes que participaron en los cursos han manifestado sentirse mejor preparados, con nuevos instrumentos para utilizar en el aula, y han asumido una misión como agentes de cambio.

Empoderamiento de los/as docentes

- *La gente ahora me percibe como alguien con conocimientos, conocimientos sobre los convenios relativos al trabajo infantil y la protección de la infancia, que yo antes desconocía. El curso me ha capacitado para identificar a los niños/as que son víctimas del trabajo infantil. Además ha fomentado la interacción con los padres/madres y nos ha enseñado a abandonar el castigo corporal y a recurrir en cambio al diálogo, la orientación y el asesoramiento. (Director de escuela, Erussi, Uganda)*
- *Siento que la formación me ha cambiado la vida porque me ha enseñado cosas que antes no sabía, sobre orientación y asesoramiento, sobre investigación y sobre mi manera de evaluar a los niños/as. (Docente y directora adjunta, Erussi, Uganda)*
- *Soy una agente de cambio. Sí, estamos orgullosos de ser agentes de cambio (Maestra sénior, Erussi, Uganda)*

- *Gracias a la formación disponemos de nuevas herramientas con las que trabajar, basadas en conceptos educativos correctos. Me siento mejor capacitada gracias a las herramientas de que dispongo. Nuestro rendimiento ha mejorado. Los resultados de los alumnos/as han mejorado. (Maestra, Comité directivo provincial de proyectos relacionados con el trabajo infantil, Fez, Marruecos)*
- *Ahora disponemos de métodos modernos que nos exigen menos esfuerzo en la clase. No todos los alumnos/as del aula están al mismo nivel, así que utilizamos prácticas diferenciadas. También realizamos trabajo en grupo. Antes de la formación no recurríamos al trabajo en grupo, solo hacíamos lo que habíamos aprendido en los centros de formación en los años 1980 y 1990. (Coordinador de proyectos relacionados con el trabajo infantil en la escuela de Al Quods, Fez, Marruecos)*

1.1 Formación en pedagogía centrada en el niño y técnicas de aprendizaje dinámico

Lo más habitual es que los/as docentes de las zonas seleccionadas del proyecto se hubieran formado hace muchos años, o, en el caso de las escuelas comunitarias y de algunos docentes subcontratados, que hubieran recibido muy poca formación profesional antes de convertirse en docentes. Así pues, si bien la nueva generación de docentes está mayoritariamente familiarizada con la pedagogía centrada en el niño y con las técnicas de aprendizaje dinámico, no es una situación muy extendida en el conjunto de la profesión docente, en particular en algunas de las regiones remotas donde se llevan a cabo los proyectos. Muchos docentes señalaron que, antes de los cursos de formación, habían estado utilizando métodos tradicionales, y se consideraban meros “proveedores de conocimientos”. Los cursos combinan teoría y práctica, y explican la pedagogía del desarrollo infantil, el reconocimiento de las capacidades de aprendizaje diferenciadas y el aprendizaje a través de los errores, así como técnicas participativas, técnicas de resolución de problemas, métodos de organización del aula, el trabajo en grupo y el establecimiento de tareas, métodos disciplinarios positivos y técnicas para comunicarse con los niños/as, para escucharlos, para fomentar la participación y para comunicarse con los padres/madres.

En algunos países se invitó a los/as participantes de los programas de formación a preparar sus propios programas de enseñanza basados en cuestiones específicas, y a impartir después una clase práctica que sería evaluada por el resto del grupo. De esta manera, los/as docentes salieron del curso equipados con una serie de planes de enseñanza modelos que podrían

utilizar para su propio trabajo escolar y para futuros programas de formación en los que ellos/as pudieran enseñar a su vez a otro grupo de docentes, generando un efecto cascada.

1.2 Formación sobre los derechos del niño y definiciones de trabajo infantil

La formación sobre el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño, los ODM/ODS sobre educación primaria universal y las definiciones de trabajo infantil de la OIT, es un componente vital de los cursos de desarrollo profesional. En todos los países visitados, los/as docentes declararon que, antes de los programas de formación, no tenían nada claro qué se considera exactamente trabajo infantil.

“Hay mucha confusión respecto a lo que constituye trabajo infantil y lo que constituye tareas infantiles. Teníamos que asesorar a los/as docentes, como portadores de antorchas de la sociedad, y teníamos que explicar a los niños/as que el trabajo infantil afecta a sus derechos y a su capacidad para asistir a la escuela. Después de la formación, los/as docentes estaban mejor preparados para ayudar a los niños/as que estaban siendo sometidos a abusos o cuya vida no estaba yendo nada bien”. Angelina Lunga, coordinadora de Trabajo Infantil y responsable de Formación y Desarrollo de la Zimbabwe Teachers’ Association (ZIMTA).

“Hemos aprendido la diferencia entre el trabajo infantil y el trabajo beneficioso para la socialización del niño o la niña. Hemos aprendido sobre los derechos del niño, sobre cómo conseguir que un niño/a siga asistiendo a la escuela, y cómo reintegrar en el ámbito escolar a un niño/a que ha estado trabajando”. Docente en un grupo focal, Mafeleni School, Bougouni, Malí.

Los/as docentes afirmaron con frecuencia que el programa estatal de formación docente no presta suficiente atención a los derechos del niño. Señalaron no comprender con claridad la diferencia entre trabajo infantil y la socialización del niño a través del trabajo o “trabajo de socialización”, ni las repercusiones negativas del trabajo infantil. Un elemento importante de este componente es la formación sobre cómo identificar a los alumnos/as que corren el riesgo de convertirse o que son víctimas del trabajo infantil, como por ejemplo dándose cuenta de que los niños/as se quedan dormidos en clase o que siempre llegan tarde.

1.3 Formación sobre el código profesional de conducta de los/as docentes

En algunos países, las sesiones de formación incluían además una evaluación del código de conducta profesional de los/as docentes, en particular en términos de asistencia regular y de su responsabilidad profesional para actuar como referentes. Dicha responsabilidad implica también garantizar que los miembros en edad escolar de su propia familia estén escolarizados y que ellos mismos no empleen a niños/as en el servicio doméstico, un comportamiento que les confiere cierta autoridad moral en la comunidad.

1.4 Formación sobre el enfoque basado en zonas libres de trabajo infantil y estructuras de supervisión en las escuelas

Los cursos han sido una oportunidad para explicar los objetivos del proyecto y para movilizar el apoyo de los/as docentes en las escuelas seleccionadas. Se mantuvieron también debates sobre qué estructuras de coordinación y supervisión establecer y su composición, y sobre qué opciones funcionarían mejor. Lo importante es contar con una estructura clave o un encuestado/a en cada escuela, respecto a una serie de responsabilidades y tareas definidas, como por ejemplo recabar el apoyo de los alumnos/as, y un coordinador/a sindical de referencia a nivel de distrito y a nivel nacional que brinde asesoramiento y apoyo complementarios.

Otro aspecto de la formación son las sesiones sobre cómo establecer diferentes sistemas para supervisar la asistencia de los niños/as y evaluar su rendimiento académico, así como mecanismos para garantizar la seguridad de los niños/as en el trayecto a y desde la escuela y en el interior de las instalaciones escolares, centrándose especialmente en las niñas.

1.5 Liderazgo y empoderamiento, artesanía y expresión artística

En Nicaragua, la primera fase de los programas de desarrollo profesional se centró en las aptitudes de liderazgo y comunicación, basándose en programas de formación sobre liderazgo y negociación sindical. El objetivo era empoderar a los/as docentes para que puedan convertirse en líderes en sus comunidades y tener la confianza y los instrumentos necesarios para discutir con los padres/madres sobre la importancia de erradicar el trabajo infantil y asegurarse de que sus hijos asistan con regularidad a la escuela. En la segunda fase, los cursos incluían formación sobre producción de artesanías y adornos, utilizando materiales autóctonos, y clases de danza

y música tradicionales, con vistas a convertir la escuela en un entorno de aprendizaje más atractivo e interesante. Estos cursos se organizaron a petición de los/as docentes de las zonas seleccionadas y se incorporaron posteriormente a los programas de estudios de las escuelas. Los/as docentes expresaron considerable satisfacción respecto a la adquisición de estas nuevas competencias.

1.6 Formación docente sobre competencias informáticas básicas, el uso de Internet y el acceso a planes de estudios en línea

Los sindicatos de Zimbabwe tuvieron acceso a recursos adicionales para impartir clases sobre competencias informáticas básicas y el uso de Internet, y adquirir ordenadores para las escuelas, a raíz de lo cual se han constatado una serie de resultados, como por ejemplo mejoras en los sistemas de registro escolar, la elaboración de exámenes escolares y el apoyo a otras actividades escolares. En Malí, los planes de estudios están ahora disponibles a través de una aplicación para telefonía móvil, lo que constituye una ventaja destacada y un valioso recurso adicional en las zonas rurales remotas que carecen de Internet.

1.7 Aspectos de género en los programas de formación

Todos los programas de formación trataron de garantizar una representación proporcional o equitativa de mujeres. En Albania y en Marruecos la profesión docente es mayoritariamente femenina, mientras que en Malí y en Uganda la profesión docente en las zonas rurales es mayoritariamente masculina.

Como ejemplo de buenas prácticas, los cursos de formación en Uganda, organizados por la ONG Equal Opportunities, se centraron específicamente en las niñas. La formación incluía el tema de la seguridad de los niños/as durante el trayecto escolar y en el interior de las instalaciones escolares, y también abordaba cómo transmitir la dimensión de "género": cómo garantizar que las niñas y los niños dispongan de igualdad de oportunidades para participar en clase; cursos sobre el refuerzo positivo del nivel educativo de las niñas; cómo evitar los estereotipos de las niñas en determinadas funciones o temas; y cómo evitar el lenguaje abusivo. Los/as docentes también recibieron formación en materia de orientación y asesoramiento sobre educación sexual para niños y niñas. Se impartieron sesiones de formación práctica para maestras sobre la elaboración de toallas sanitarias reutilizables, para que estas docentes pudieran formar a su vez a las niñas.

1.8 Manuales sobre recursos sindicales y desarrollo de nuevos planes de estudios nacionales para la formación de docentes

En algunos países los sindicatos han elaborado manuales de formación y otros recursos que combinan información sobre el trabajo infantil a escala internacional y nacional y sobre los organismos y leyes nacionales relevantes, con módulos de formación pedagógica e información sobre técnicas de aprendizaje dinámico. Algunos de los manuales presentan un enfoque más teórico y técnico, mientras que otros incluyen material didáctico y cuadernos para utilizar en las clases de primaria, pero, en cualquier caso, lo cierto es que los/as docentes valoran y aprovechan estos recursos (véase el apéndice 1 para consultar la lista de materiales y manuales de formación de sindicatos de los países donde se realizaron las visitas de campo).

En algunos casos, los sindicatos también se han involucrado activamente en la labor de promoción para reformar los planes de estudios de formación docente, con miras a ampliar los módulos de formación dedicados a los derechos del niño y proporcionar información sobre la legislación internacional y nacional en materia de trabajo infantil. En algunos países los sindicatos también han participado en reformas más sustanciales de los planes de estudios, con objeto de incorporar la pedagogía centrada en el niño y el aprendizaje basado en las competencias (para más información, véase la sección 5.5). Sería interesante que estas iniciativas se compartieran y fomentaran en otros contextos.

1.9 Participación de formadores/as expertos

Otra clave para el éxito de los cursos es la participación de formadores/as expertos, líderes sindicales y personal universitario o especializado en formación docente, así como de facilitadores/as procedentes de ONG, de la Inspección de Educación o del Ministerio de Educación. Los facilitadores/as de ONG proporcionan generalmente formación sobre los derechos del niño (normativas internacionales y nacionales) y bienestar infantil, así como los derechos de la niña. Los formadores/as sindicales se centran en las definiciones de trabajo infantil y los Convenios de la OIT, el enfoque territorial para la eliminación del trabajo infantil, y el establecimiento de estructuras de supervisión en las escuelas. Y los facilitadores/as de universidades y del Ministerio de Educación se centran en los métodos pedagógicos y las estructuras de gobernanza escolar. La participación de los directores/as de escuela/jefes de estudios y representantes de las autoridades educativas regionales o de distrito también constituye un elemento importante que ayuda al sindicato a ganar visibilidad y credibilidad y a adquirir la buena disposición y el apoyo de actores cruciales en las fases iniciales del proyecto.

1.10 Consideraciones para el seguimiento

A continuación se enumeran varias consideraciones sobre cómo “aprovechar” los cursos de desarrollo profesional y los/as docentes formados como personas de referencia en proyectos futuros:

- Facilitar un intercambio más sistemático de materiales de referencia mediante una plataforma en línea u otros medios.
- A nivel nacional, facilitar intercambios de mesa redonda entre los/as docentes formados (puntos focales en las escuelas para cuestiones sobre trabajo infantil o miembros de grupos de supervisión), con otras escuelas de regiones o distritos vecinos, organizados con el apoyo de las estructuras sindicales regionales.
- Facilitar visitas de intercambio de puntos focales y coordinadores/as locales en función de la situación nacional. Por ejemplo, los/as docentes marroquíes de Fez enviaron una invitación a docentes de otros países para que se quedaran con familias de docentes marroquíes y observaran sus clases y prácticas escolares.
- Utilizar expertos sindicales y otros facilitadores/as para llevar a cabo sesiones de formación de formadores para otros países, es decir facilitadores/docentes ugandeses en otros países del África oriental; facilitadores/docentes marroquíes en el África francófona o el norte de África; y facilitadores/docentes albanos en otros estados de los Balcanes.
- Basándose en el ejemplo ugandés, y en función de los contextos nacionales, plantearse trabajar en colaboración con ONG o instituciones de sanidad para incorporar formaciones en materia de “género” a los cursos de formación inicial y de repaso para docentes, que incluyan medidas para abordar los estereotipos de género, modelos de roles positivos para las niñas, educación sobre salud reproductiva, información sobre el ciclo menstrual, y la lucha contra todas las formas de violencia contra los niños/as.
- Cuando proceda, apoyar iniciativas de promoción en el diseño de proyectos para examinar y reforzar los planes de estudios estatales para la formación docente, de manera que incluyan módulos sobre los derechos del niño, así como definiciones de trabajo infantil y el papel de la educación en la erradicación del trabajo infantil, y sobre la pedagogía centrada en el niño.

Sección 2: Un entorno escolar propicio al aprendizaje: ¿Qué funciona bien y por qué?

Pese a los diversos contextos nacionales, se observaron similitudes notables en cuanto al planteamiento para crear un entorno escolar propicio al aprendizaje como factor clave para atraer y retener a los niños/as en la escuela. Esta sección trata de identificar algunos de los componentes fundamentales de este logro. En algunos países, en particular cuando el proyecto se ha llevado a cabo en zonas rurales remotas, se establecieron también unos vínculos sólidos entre la escuela y la comunidad que contribuyeron a reforzar mutuamente la determinación para conseguir que los niños/as dejen de trabajar y vayan a la escuela.

2.1 Una mejor situación y motivación de los/as docentes

La mejora en la situación y la motivación de los/as docentes es un factor clave de éxito. En todas las visitas a los países se pudo constatar un compromiso realmente notable con los objetivos del proyecto en el seno de la comunidad escolar. Los/as docentes señalaron que la formación les había infundido una sensación renovada de confianza, seguridad y cometido, que les había permitido conseguir un mejor estatus en la comunidad, y que les había transmitido también una sensación de orgullo tras constatarse un aumento de las matriculaciones, una reducción del absentismo y el abandono escolar, y una mejora notable y constante en los resultados académicos de los/as estudiantes.

La motivación de los/as docentes es difícil de medir pero, no obstante, constituye un aspecto crucial, en particular teniendo en cuenta los niveles, habitualmente bajos, de remuneración y beneficios que reciben en la mayoría de los países (y los escasos indicadores de una posible mejora de la situación en un futuro cercano). Por otra parte, en todos los países visitados se está reduciendo el presupuesto destinado a la educación, se está congelando la contratación de nuevos docentes con contratos de servicio público, y, salvo en Albania, la negociación colectiva es relativamente frágil o se encuentra mermada. Sólo se ha observado una excepción significativa a esta situación: los/as docentes de las comunidades de Malí, gracias a la labor de incidencia del Sindicato Nacional de Educación y Cultura (Syndicat

National de l'Education et de la Culture, SNEC), fueron gradualmente transferidos a la escala salarial de los servicios públicos, lo que implica una subida salarial del triple o el cuádruple (si bien a partir de un salario base muy bajo).

¿Y de dónde vino esta motivación? Está claramente vinculada a los cursos de desarrollo profesional, a los cursos de repaso y a las oportunidades de intercambio y de establecimiento de redes, tanto en el marco de los cursos como en el marco de los programas de evaluación e intercambio organizados por el proyecto. Otro importante factor contributivo fueron las visitas regulares por parte del sindicato, y su creciente capacidad para resolver agravios o problemas individuales (véase la sección 3). Otros factores son las diversas estructuras de seguimiento y gobernanza a nivel escolar y local (que se abordan en secciones posteriores del presente informe). Por último, pese a no ser el principal foco de este estudio, los propios coordinadores/as de proyecto desempeñan un papel clave: un grupo de coordinadores/as comprometidos y entusiastas, a escala local, nacional e internacional, que han contribuido en gran medida a generar una sensación global de pertenencia, esfuerzo conjunto y fraternidad.

2.2 Estructuras de supervisión y puntos focales en las escuelas para sobre relacionados con el trabajo infantil

Cada país ha establecido en las escuelas seleccionadas unos sistemas efectivos y bien organizados de coordinación y supervisión de proyectos. En cada una de las escuelas de Uganda, Malí y Zimbabue, hay docentes formados o puntos focales para cuestiones de trabajo infantil. En Malí cuentan con el apoyo de clubes escolares para combatir el trabajo infantil formados por estudiantes, mientras que, en Marruecos, los comités escolares sobre trabajo infantil y los sindicalistas seleccionados formaron un comité directivo provincial de proyectos. En Zimbabue, los puntos focales de las escuelas trabajan con el comité escolar de protección de la infancia (una iniciativa del Gobierno que se ha visto reforzada gracias al proyecto). En Nicaragua, dos representantes sindicales de cada grupo de escuelas (denominado Núcleo Educativo Rural (NER)) se responsabilizan de la coordinación del proyecto bajo la supervisión del secretario general del sindicato del municipio de La Dalia. A nivel escolar, los/as docentes eligieron a sus representantes de proyecto independientemente de la afiliación sindical.

Así pues, en todos los países, los coordinadores/as o puntos focales a nivel escolar no eran necesariamente sindicalistas, al menos al principio, si bien muchos de ellos se afiliaron posteriormente al sindicato. Este enfoque

parece haber aportado otros beneficios, aparte de un aumento en el número de afiliados/as (véase la sección 3), gracias a la creación de un entorno de puertas abiertas que fomenta la participación en el proyecto.

Las estructuras de supervisión en Albania contaban con un impresionante enfoque basado en los resultados, en virtud del cual las escuelas han desarrollado varios planes de acción, han establecido objetivos globales y metas provisionales, y han supervisado e informado sobre los progresos de manera regular. En cada escuela se asignó una serie de clases a cada uno de los cuatro grupos de supervisión, formados por tres docentes, un padre/madre y un/a estudiante, además de un/a docente nombrado/a coordinador/a del grupo. Su tarea consistía en identificar a niños/as en situación de riesgo y a niños/as que hubieran abandonado la escuela recientemente, y establecer los objetivos para los dos años que dura el proyecto. A cada docente se le responsabilizó de un grupo de niños/as y se le solicitó rellenar un cuestionario sobre cada niño/a y recabar información contextual. Los grupos de supervisión celebraron reuniones semanales para examinar los progresos, y reuniones mensuales de los cuatro grupos, con la participación del coordinador/a nacional del proyecto. Se dispuso de fondos para las reuniones de los grupos de supervisión con los padres/madres, y, al final del período de dos años, se organizó una última mesa redonda con los directores/as de escuela, las autoridades educativas locales, los padres/madres y los/as representantes de la escuela donde estaba previsto poner en marcha la siguiente fase del proyecto (véase el apéndice 2: Albania: Plantilla modelo para las tareas y el plan de acción de los grupos de supervisión).

Estas estructuras de coordinación han desempeñado una importante función a la hora de poner de relieve la importancia de abordar los índices de absentismo y abandono escolar y de concienciar a los/as docentes y a los/as estudiantes sobre las repercusiones negativas del trabajo infantil. Los/as docentes explicaron de qué manera la estructura de coordinación les ha ayudado a desarrollar un entorno de refuerzo mutuo entre los miembros del personal docente.

“Todos nosotros llevamos mucho tiempo trabajando en el ámbito educativo. El problema era que no estábamos coordinando nuestra labor y que carecíamos de enfoque y objetivos. El proyecto nos ha unido y nos ha permitido coordinar nuestro trabajo. Cada uno teníamos asignada una función y una responsabilidad”. Rudina Maksuti, jefa de los grupos de supervisión, Hillary Clinton School, Kamza, Albania

2.3 Crear un entorno para fomentar la participación de los/as estudiantes y un entorno seguro y afectuoso

Durante las entrevistas y los debates de los grupos focales con los directores/as de escuela y con los/as docentes, resultaron llamativas las similitudes en cuanto a la comprensión y el planteamiento de lo que constituye y cómo se crea un entorno escolar propicio al aprendizaje.

Muchas de las prácticas efectivas mencionadas por los encuestados/as representan un cambio que se aparta de los métodos tradicionales basados en el aprendizaje de memoria y el uso del castigo corporal, y que se aproxima a la pedagogía centrada en el niño, a las técnicas de aprendizaje dinámico y a los métodos disciplinarios positivos. Aunque no se trata necesariamente de métodos nuevos a nivel nacional, representan evidentemente un cambio enorme en muchas de las escuelas rurales remotas. El punto principal era conseguir que las escuelas resulten atractivas y acogedoras para los niños/as, para que estos disfruten yendo a la escuela. Los/as docentes mencionaron la importancia de escuchar a los niños/as y trabajar con ellos, mostrándoles aprecio y aprendiendo a no utilizar el castigo corporal. En todas las escuelas seleccionadas, el castigo corporal ya no es una práctica aceptable, y muchas escuelas están trabajando también con los padres/madres para que se deje de recurrir a la violencia en casa.

Comentarios y sugerencias

Uganda. ¿Qué ha cambiado en nuestros métodos educativos desde los cursos de formación?

| | |
|---|---|
| Comportamiento de los/as docentes hacia los niños/as | <i>Escuchar a los niños/as</i> |
| | <i>Tener en cuenta sus sentimientos</i> |
| | <i>Variar de métodos didácticos</i> |
| | <i>Evitar el castigo corporal</i> |
| | <i>Utilizar métodos disciplinarios alternativos</i> |
| | <i>Evitar el lenguaje abusivo</i> |
| | <i>Motivar a los alumnos/as y premiar la excelencia</i> |
| | <i>Involucrar a los niños/as con discapacidades</i> |
| | <i>Saludar y recibir a los niños/as por la mañana</i> |

| | |
|--|--|
| Atraer a los niños/as a la escuela | <i>Clubes de deporte, clubes de música, baile y teatro</i> |
| | <i>Clubes de debate, clubes de agricultores jóvenes</i> |
| | <i>Competiciones escolares, competiciones entre escuelas</i> |
| | <i>Asambleas escolares con tambores y música</i> |
| Trabajo con los padres/madres | <i>Desfiles en la zona local para atraer a los niños/as a la escuela</i> |
| | <i>Organizar reuniones de padres/madres y docentes por la tarde/noche</i> |
| | <i>Celebrar reuniones individuales con los padres/madres de niños/as que tienen dificultades</i> |
| | <i>Invitar a los padres/madres a las aulas para que vean el trabajo de los niños/as</i> |
| Material visual | <i>Jornadas de puertas abiertas en la escuela</i> |
| | <i>Material didáctico innovador utilizando materiales disponibles</i> |
| | <i>Utilizar gráficos murales</i> |
| | <i>Exponer el trabajo de los alumnos/as</i> |
| Función de los jefes/as de estudios | <i>Tablones de mensajes en el recinto escolar denominado "el recinto parlante"</i> |
| | <i>Exponer materiales visuales</i> |
| | <i>Supervisar el rendimiento de los/as docentes</i> |
| Hacer presión para mejorar la infraestructura | <i>Orientar a los/as docentes y señalar los errores en tanto que equipo</i> |
| | <i>Garantizar que haya normas y reglamentos escolares adecuados</i> |
| | <i>Buenas instalaciones sanitarias para niños y niñas</i> |
| | <i>Baños para niñas</i> |
| Hacer presión para mejorar la infraestructura | <i>Posibilidad de orientación para las maestras seniors</i> |
| | <i>Vallar las instalaciones escolares</i> |
| | <i>El reto del alojamiento para maestros</i> |

Fuente: Grupo focal con coordinadores/as para cuestiones relacionadas con el trabajo infantil, Erussi, Uganda

Mali. ¿Qué ha cambiado en nuestros métodos educativos desde los cursos de formación?

| | |
|--|---|
| Actitud de los/as docentes hacia los/as estudiantes | <i>Respetar la personalidad del niño/a</i> |
| | <i>Tratar a cada niño/a en igualdad de condiciones</i> |
| | <i>Demostrar cariño hacia los niños/as</i> |
| | <i>Demostrar compañerismo hacia el/la niño/a</i> |
| | <i>Ayudar al niño/a a aprender a quererse a sí mismo/a</i> |
| | <i>Informarse sobre las preocupaciones o inquietudes del niño/a</i> |
| | <i>Tratar a cada niño/a como si fuera tu propio hijo/a</i> |
| Diario del aula | <i>Dar buen ejemplo de comportamiento respetuoso</i> |
| | <i>Mantener un registro diario de asistencia, mañana y tarde</i> |
| Clases de recuperación | <i>Asegurarse de conocer el motivo de todas las ausencias</i> |
| | <i>Clases regulares de recuperación para ayudar a los niños/as a ponerse al día</i> |
| Reuniones de padres/madres | <i>Reuniones mensuales con los padres/madres, el comité de supervisión del pueblo y la Asociación de Madres</i> |
| Métodos pedagógicos | <i>Variar de métodos de enseñanza</i> |
| | <i>Entender la capacidad del niño/a para concentrarse</i> |
| | <i>Mantener el interés de los niños/as</i> |
| | <i>Proporcionar instrucciones y orientación claras</i> |
| | <i>Elogiar los buenos resultados académicos</i> |
| | <i>Corregir los errores pero de una manera positiva</i> |
| <i>Animar a los/as estudiantes con pequeñas recompensas para que tengan más ganas de ir a la escuela</i> | |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Actividades extraescolares | <i>Organizar competiciones deportivas entre clases o entre escuelas</i> |
| | <i>Actividades como jardinería y gimnasia</i> |
| | <i>Clubes para combatir el trabajo infantil</i> |
| | <i>Charlas en el pueblo</i> |
| Entorno escolar | <i>Mantener las aulas y los patios limpios</i> |
| | <i>Proteger las instalaciones escolares</i> |

Fuente: Grupos focales con docentes de Syentoula and Mafeleni, Malí

“Hemos constatado que el comportamiento de los niños/as ha cambiado, que se integran fácilmente en la clase y que hablan y se comunican. Quiero expresar que les hemos dado una nueva alma a nuestros niños y niñas. Hace dos años había muchos niños/as que no querían venir a la escuela... Hemos constatado un cambio de comportamiento en estudiantes que antes estaban muy tensos. El docente ha cambiado la manera de dar clase y de comunicarse con los niños/as, y hemos constatado una evolución psicológica en los niños/as. Además tenemos una curva creciente que refleja las mejoras en los resultados académicos”. Mohammed Dounas, jefe de estudios, Hanz Ibn Abdmotalib School, Fez, Marruecos

2.4 Control del absentismo y evaluación del rendimiento académico

En todos los países se han constatado mejoras en el sistema de control del absentismo escolar. En Uganda, dado el elevado número de alumnos/as por aula, y la distancia a la escuela, se introdujo un sistema de registro de grupos en virtud del cual los niños/as se dividen en grupos de aproximadamente 20, según la ruta que tomen para ir a la escuela, y cuando se registra la ausencia de un niño/a, los demás niños/as del grupo tienen la responsabilidad colectiva de ir a su casa y averiguar el motivo de su ausencia, utilizando a tal efecto un formulario que incluye una lista de razones preestablecida. La información es después enviada al docente de la clase y este decide si visitar a la familia o emprender otras medidas de seguimiento.

“Antes del proyecto había muchos niños/as que abandonaban la escuela, y nosotros no hacíamos nada al respecto. Si un padre/madre dejaba de enviar a su hijo a la escuela, simplemente decíamos: ‘Se acabó’. Pero después de la formación entendí que estaba equivocado y que todos los niños/as tienen derecho a una educación, y que debíamos darles cierto margen para regresar”. Docente en un debate de grupos focales, Ouroun, Malí

“Los/as docentes están haciendo un seguimiento de la asistencia y el rendimiento académico de los niños/as. Antes llevaban unos registros, pero ahora vamos un poco más allá. Antes, si un niño se ausentaba durante un cierto número de días, se asumía que había abandonado la escuela. Pero ahora la reacción ante el absentismo es distinta. Si un docente se da cuenta de que un niño/a está continuamente ausente, el comité escolar de trabajo infantil puede decidir visitar su domicilio y averiguar cuál es el problema”. Angelina Lunga, coordinadora de cuestiones sobre trabajo infantil de la ZIMTA, Zimbabue

“El problema que teníamos era que los niños/as no asistían con regularidad a la escuela. A lo mejor venían solo tres veces por semana. Los/as docentes solían pensar que eso era normal. Pero ahora, después de la formación, los/as docentes están más informados y sopesan las repercusiones del absentismo escolar en los resultados académicos de los niños/as”. Bernarda López, secretaria de organización, CGTEN-ANDEN, Nicaragua

Se han introducido sistemas más regulares y más detallados para la evaluación del rendimiento académico, permitiendo que los/as estudiantes vayan mejorando con el tiempo y que entiendan y aprendan de sus errores. En Marruecos, por ejemplo, se han introducido nuevas categorías de evaluación, como por ejemplo la participación en clase, la toma de iniciativas y la capacidad para trabajar en grupos.

2.5 Deporte, teatro, arte y música como actividades escolares y extraescolares

Las escuelas están haciendo hincapié en la importancia de incluir asignaturas como el deporte, el teatro, la música y el arte en el plan de estudios o como actividades extraescolares, y de fomentar los clubes de estudiantes, como por ejemplo los clubes de debate o de agricultores jóvenes, y también de cultivo de café, ganadería o cuidado de huertos con vistas a complementar los programas de comidas escolares. Estas actividades ya no se consideran tangentes al objetivo principal de la escuela sino que tienen un valor educativo intrínseco y contribuyen a la creación de un entorno escolar inclusivo, fomentando la excelencia al margen del plan de estudios principal. En muchos países, estas actividades se centran en celebrar y valorar el folklore, la música y el baile tradicional, así como la cultura y la diversidad étnica.

“Años antes, cuando organizábamos actividades deportivas y culturales, lo hacíamos para galardonar a los niños/as que habían trabajado duro en sus estudios. Ahora se han ampliado con objeto de interesar y atraer a estudiantes que corren el riesgo de abandonar o que han abandonado la escuela. Por supuesto, el propósito principal de una escuela es la educación, pero también es importante pasarlo bien, relajarse y divertirse”. Docente de grupo de supervisión, “Naum Veqilharxhi” School, Korça, Albania

“Estas actividades son realmente un factor importante para combatir el abandono escolar. De este modo, el/la estudiante no se aburre. Es otra manera de aprender y de motivar al estudiante. Con estos juegos también utilizamos técnicas educativas, y ellos/as aprenden a forjar su futuro”. Nahass Hamad, coordinador de proyectos del Syndicat National des Enseignants-Syndicat National de l’Enseignement (SNE-FDT), Marruecos

En Zimbabue las escuelas han conseguido integrar en los planes de estudios proyectos agrícolas generadores de ingresos, haciendo además, tras recientes reformas, un mayor hincapié en las habilidades para la vida y en la formación práctica, al igual que en la agricultura y la carpintería.

En Nicaragua, tras la formación sobre estas cuestiones, las escuelas han incorporado en los programas de estudios clases de artesanía y carpintería y clases de teatro, música y baile tradicional como parte de las clases de formación profesional y educación cultural. Estas actividades son muy populares entre los/as estudiantes, los/as docentes y los padres/madres por igual. Los/as docentes consideran que han contribuido considerablemente a mejorar los índices de asistencia escolar, y las clases de artesanía se utilizan

para ayudar con la geometría y con el aprendizaje de otras competencias.

2.6 Programas de comidas escolares

Aunque los resultados parecen ser ambivalentes en algunos países, los proyectos también han tratado de mejorar el suministro de comidas escolares con objeto de garantizar un desayuno o almuerzo para los niños/as y los/as docentes. En Uganda y Malí muchos niños/as siguen sin comer nada durante todo el día. Se han planteado diversas iniciativas para crear huertos escolares que permitan proporcionar ingredientes alimentarios adicionales. En Malí, los clubes escolares para combatir el trabajo infantil son responsables de los huertos, y la venta de los productos permite ayudar a los niños/as que vienen de familias más pobres. En Uganda los/as docentes están tratando de movilizar a los padres/madres para que apoyen las decisiones adoptadas por la Asociación de Padres y Maestros de recaudar una contribución para las comidas escolares. El Uganda National Teachers' Union (UNATU) ha aprobado un programa de promoción dirigido a los padres/madres, tutores/as, comités de gestión escolar y asociaciones de padres y maestros, así como el ayuntamiento local, la policía y los líderes religiosos, con recomendaciones como: "los niños/as que tienen hambre no pueden aprender" y "los niños/as que tienen hambre son fuente de inseguridad en la comunidad, puesto que podrían robar". Es preciso fomentar todas las iniciativas para apoyar los programas de comidas escolares regulares.

2.7 Iniciativas de apoyo a las niñas

La conciencia de género se ha incorporado efectivamente en muchos aspectos de la labor del proyecto. Los programas de formación han tratado de garantizar una representación equitativa de mujeres. En Uganda se llevó a cabo una satisfactoria campaña para garantizar que todas las escuelas del distrito seleccionado contaran con una docente sénior, algo que no sucedía anteriormente. Algunos de los comités establecidos como parte del proyecto tenían disposiciones en materia de igualdad de género, como los clubes escolares para combatir el trabajo infantil en Malí, formado por seis niños y seis niñas.

En los cinco países visitados se hizo especial hincapié en las niñas, en cómo superar los obstáculos a los que se enfrentan a la hora de continuar con sus estudios, y proporcionarles modelos de referencia positivos.

En Zimbabue se han abordado algunos de los obstáculos prácticos a los

que se enfrentan las niñas, como por ejemplo los trayectos peligrosos para ir a la escuela. Entre las buenas prácticas cabe mencionar la organización de grupos para que los niños/as puedan realizar juntos el trayecto de ida y vuelta a la escuela. Otra práctica es solicitar a agentes de la policía que patrullen ocasionalmente los caminos para evitar incidentes. Las instalaciones de enseñanza primaria de Uganda tienen unos carteles muy visibles, con mensajes que reflejan algunos de los retos a los que se enfrentan las niñas, como por ejemplo “No aceptes regalos a cambio de sexo”. Las escuelas de Uganda también se están centrando en informar sobre el ciclo menstrual, puesto que una elevada proporción de niñas en la enseñanza primaria son adolescentes. En este sentido, también se insiste en la construcción de baños separados para las niñas, en proporcionar uniformes escolares adicionales para que las niñas puedan cambiarse si hace falta, en enseñar a las niñas a elaborar toallas sanitarias reutilizables, y en organizar sesiones informativas con niños y niñas sobre el tema de la menstruación.

Otro punto de interés ha sido la lucha contra la arraigada tradición cultural del matrimonio precoz y la elevada incidencia de violencia de género y de embarazos de adolescentes. En Malí, las adolescentes de las comunas de Bougouni seleccionadas tienen que casarse por lo general a los 14 años. El sindicato ha organizado charlas con la Asociación de Madres de Estudiantes (AME) para explicar las ventajas de la educación de las niñas, y la asociación se encarga de animar a las niñas para que sigan con sus estudios.

“Convocamos una reunión con todas las niñas que no quieren seguir estudiando, y con sus madres, y les explicamos por qué la escuela es tan importante. Si las niñas se siguen mostrando reticentes, las llevamos ante el jefe del poblado para que él hable con ellas. También pedimos ayuda a los/as docentes. La situación ha mejorado mucho, y se ha constatado una reducción del número de niñas que abandonan la escuela”. Awa Dawara, presidenta de la AME, Syentoula, Malí

“Aquí, la edad para contraer matrimonio es de 14 años. No se nos consulta, y una vez que la niña está casada, deja de ir a la escuela. Pero ahora, a menos que la niña esté teniendo problemas con sus estudios, la situación está cambiando. Este año tuvimos tres o cuatro casos de niñas que recibieron ofertas de matrimonio y los padres las rechazaron. Cuando me entero de que se está hablando de casar a una niña, voy a ver a la familia. No me opongo categóricamente al matrimonio, pero trato de convencerles de que abandonen de momento la idea y le den más tiempo a la niña”. Noumoutiéba Diarra, coordinador de puntos focales de la escuela para cuestiones de trabajo infantil del SNEC, distrito de Bougouni, Malí

En Albania, los/as docentes señalaron las dificultades que tienen para

convencer a las familias de las comunidades gitanas y egipcias del valor que reviste la educación de las niñas, y explicaron la labor de promoción que realizan para intentar persuadirles de que la niña siga asistiendo a la escuela.

“Aquí las niñas gitanas y egipcias se casan tradicionalmente a la edad de 14 años. No es legal, pero aun así se casan. De modo que las niñas dejan de ir a la escuela a los 13 o 14 años por culpa de la mentalidad de las familias. Nos reunimos a menudo con los padres/madres para hablar con ellos de esto. Los trabajadores/as sociales y los psicólogos también se reúnen con ellos. Si la niña sigue estando en casa y no se ha casado (muchas viven con los abuelos porque los padres están trabajando en el extranjero), quiere decir que hemos conseguido algo. Hubo un caso en que una abuela me confesó que, dada mi insistencia, había decidido hacerme caso y llevar a la niña a la escuela”. Docente del grupo de supervisión, Naum Veqilharxi School, Korça, Albania

Otra cuestión ha sido abordar el estigma relacionado con el embarazo de adolescentes, puesto que está generalmente aceptado que una niña no puede seguir yendo a la escuela si se queda embarazada. Dos jefes de estudios de Uganda señalaron que habían conseguido persuadir a la comunidad escolar de que permitiera que una niña embarazada hiciera los exámenes de fin de curso; y, en otra escuela, dos niñas pudieron retomar sus estudios después de haber dado a luz. No obstante, en Uganda, estos casos siguen siendo meras excepciones. En Nicaragua, los/as docentes también han apoyado a las niñas para que puedan seguir yendo a la escuela. Cabe mencionar el caso de una adolescente que se había quedado embarazada y después se había casado, en el cual el jefe de estudios consiguió llegar a un acuerdo con el marido para que la dejara acudir otra vez a la escuela y pudiera terminar su último año de estudios.

“Llegamos a un acuerdo con el marido para que la niña pudiera matricularse en el curso escolar, algo inhabitual para una niña de 15 o 16 años que ya se ha marchado de la casa de sus padres. Pero lo conseguimos, y, aunque a algunos niños/as les resultó un poco extraño al principio, al final fue un triunfo”. Marlin Averruz, Slilmalila School, La Dalia, Nicaragua (entrevista en vídeo por Samuel Grumiau, noviembre de 2017)

En Uganda, los agentes del cuerpo de policía de Erussi son miembros del comité directivo subprovincial de trabajo infantil. En un debate de grupos focales, un agente de la policía local explicó que se dedicaba a investigar casos de “desfloración” o estupro de niñas menores de edad, y a presentar informes ante la fiscalía. Sin embargo, al parecer, los fiscales raramente tramitan las causas.

Otro aspecto importante ha sido proporcionar a las niñas modelos de conducta positiva a seguir. En Uganda, las escuelas invitaron a una diputada del Parlamento para que hablara con las niñas de la escuela. En Zimbabue hay planes para organizar visitas a ONG y a empresas gestionadas por mujeres, con objeto de ofrecer a las niñas una perspectiva más amplia de sus futuras posibilidades profesionales.

2.8 Cursos puente y clases de recuperación

En todos los países los/as docentes han ofrecido clases de recuperación para los niños/as que regresan a la escuela o que corren el riesgo de abandonarla. Las clases adoptan diversos formatos:

- En Malí, apoyo informal personalizado, después de clase, proporcionado por docentes de forma voluntaria.
- En Albania, clases de recuperación de diversas asignaturas, abiertas a todos los/as estudiantes en el marco de un horario establecido después de clase, proporcionadas por docentes que son remunerados.
- En Marruecos, los/as estudiantes que corren peligro de abandonar la escuela reciben apoyo adicional para hacer los deberes, así como otros tipos de apoyo, como por ejemplo ser elegidos para ir a campamentos de vacaciones.

En Nicaragua, el Ministerio de Educación autoriza a las escuelas a realizar cambios facultativos a los horarios con objeto de disponer de tiempo adicional para repasar temas difíciles o para dar clases de recuperación. Esta práctica se introdujo en las escuelas seleccionadas y se ha extendido por todo el municipio de La Dalia. Bernarda López, secretaria de Organización de la CGTEN-ANDEN, así como otros docentes de las escuelas seleccionadas, señalaron posteriores mejoras considerables en los resultados académicos.

Además, la CGTEN-ANDEN organiza escuelas de verano en una de las escuelas del centro de la región, para evitar que las familias obliguen a los niños/as a trabajar en los campos de café y para que estos estén cerca de la escuela. Dos docentes –de forma voluntaria, en equipos alternos– se hacen cargo cada día y preparan diversas actividades en función de sus habilidades, como por ejemplo clases de guitarra y canto, clases de inglés, actividades deportivas, etc. La escuela está abierta durante tres semanas y pueden asistir niños/as de 7 a 14 años. Todos los/as estudiantes reciben además un almuerzo gratuito.

En Zimbabue existe un sistema de apoyo muy estructurado para los niños/as

que regresan a la escuela, con clases puente específicas en los denominados “centros de incubación”. Allí se atiende a los niños/as que han sido anteriormente víctimas del trabajo infantil, del maltrato o del matrimonio precoz. Los/as docentes están formados en asistencia sociopsicológica para ayudar a los niños/as a aprender cómo “volver a ser niños” y a centrarse en las tareas escolares. Los/as docentes realizan un primer diagnóstico para observar al niño/a y evaluar los daños emocionales o físicos que haya podido sufrir. Las escuelas funcionan normalmente durante dos o tres horas después de clase y un día el fin de semana, para que los niños/as del “centro de incubación” puedan tener acceso a las instalaciones y patios escolares y puedan utilizar las instalaciones deportivas. Dependiendo de cada situación, hay niños/as que permanecen en el centro durante un período de tiempo corto, como por ejemplo un trimestre, mientras que otros pueden quedarse hasta un año.

Los/as docentes que se ofrecieron para trabajar en los “centros de incubación” participaron primero en un curso de formación a medida y recibieron una copia de un conciso manual para docentes sobre cómo orientar a los niños/as que regresan a la escuela. Recibieron una pequeña compensación económica por las horas extraordinarias de trabajo que realizaron en los centros.

“Los/as docentes de los centros de incubación recibieron formación sobre cómo dar clase a niños/as en situaciones difíciles, niños/as que habían abandonado la escuela y necesitaban ponerse al día, cuya salud se había deteriorado o cuyo comportamiento era muy rudimentario”. Pascal Masocha, coordinador de la Coalition against Child Labour in Zimbabwe (CACLAZ)

2.9 Participación de los/as estudiantes en iniciativas para combatir el trabajo infantil

Otro aspecto de los proyectos, presente en todos los países, es la participación de los/as estudiantes en iniciativas para la erradicación del trabajo infantil en sus comunidades. Los/as estudiantes aprenden sobre el trabajo infantil y las repercusiones negativas del mismo, y aprenden por qué han de valorar la educación. Participan en diversos comités y se les asigna responsabilidades, como por ejemplo ayudar a identificar a niños/as no escolarizados y apoyar la reintegración de los niños/as que regresan a la escuela (que suelen ser más mayores que la media de la clase y se enfrentan a situaciones de estigmatización).

En Malí se solicitó a los puntos focales para cuestiones de trabajo infantil de

cada una de las escuelas seleccionadas, que establecieran clubes escolares para combatir el trabajo infantil, formados por 12 niños/as con paridad de género. Estos clubes ayudan a identificar a los niños/as que trabajan y anima a los/as estudiantes a seguir asistiendo a la escuela. También llevan a cabo actividades de recaudación de fondos, cuidan de un huerto y organizan actividades deportivas.

En Zimbabue, el proyecto estableció un plan de supervisión entre compañeros, con arreglo al cual se solicita a un niño o grupo de niños/as de la misma clase que entablen amistad con el/la recién llegado/a. Los/as docentes les indican que se fijen en detalles concretos, como por ejemplo si el niño nuevo tiene lápiz, zapatos y si trae algo de comer.

2.10 Una filosofía escolar de educación inclusiva

El énfasis del proyecto en evitar que los niños/as abandonen la escuela se ha traducido en una filosofía de educación inclusiva: asegurarse de que se tenga en cuenta a todos y cada uno de los niños/as, independientemente de sus capacidades académicas.

“Lo que tenemos muy presente es que cada niño es valioso. Ese es nuestro principio”. Docente de la escuela 100 Vjetori, Kamza, Albania

A pesar de los limitados recursos, las escuelas tratan de garantizar que los niños/as con discapacidades físicas o problemas de aprendizaje puedan seguir asistiendo a la escuela, y que los niños/as migrantes y los niños/as procedentes de minorías étnicas sean también bienvenidos y puedan integrarse en la escuela. En Albania, en el 70-80% de los casos, los niños/as que se consideran más expuestos al riesgo de abandono escolar proceden de familias de etnia gitana o egipcia. En este sentido, el proyecto ha abordado la profunda y arraigada discriminación y exclusión a la que se enfrentan estas minorías étnicas.

“Hemos aprendido que tenemos que tratar a todos los niños/as de la misma forma, independientemente de su situación económica o de si sus padres/madres son trabajadores o académicos o de si obtienen buenos o malos resultados. Antes también se hacía, pero ahora disponemos de mejores técnicas para conseguirlo”. Docente de un grupo de supervisión, escuela Hillary Clinton, Kamza, Albania

“En la escuela tenemos 10 niños/as con necesidades especiales, que padecen, por ejemplo, síndrome de Down o autismo. Como docentes, hemos constatado que el proyecto nos ha ayudado a encontrar maneras de crear un entorno muy positivo para estos niños, y que los

demás niños/as se muestran por lo general comprometidos y trabajan más con ellos". Docente de un grupo de supervisión, escuela 100 Vector, Kamza, Albania

Las escuelas cuentan también con una encomiable política de puertas abiertas para permitir que los niños/as migrantes puedan asistir a las clases. En Malí se ha permitido que niños/as de familias migrantes que están trabajando en las minas puedan matricularse en la escuela más cercana. Estas familias son migrantes internos procedentes de otras regiones de Malí, o bien son migrantes de otros países vecinos, como Burkina Faso, Guinea, Sierra Leona y Senegal.

Las escuelas también trabajan con las autoridades municipales locales para garantizar que las barreras prácticas a la educación, como es, por ejemplo, carecer de un certificado de nacimiento, puedan superarse. O, como es el caso en Malí, para flexibilizar la normativa en determinados casos y permitir, por ejemplo, que una adolescente víctima del matrimonio precoz y que después se haya quedado viuda, pueda regresar a la escuela.

2.11 Comunicación reforzada con los padres/madres

Muchos de los encuestados/as señalaron que, antes del comienzo del proyecto, las relaciones con los padres/madres eran bastante distantes. Los cursos de formación docente y las actividades del proyecto han procurado abrir las puertas de la escuela a los padres/madres y a la comunidad en general. En algunos países, las APM se han vuelto mucho más activas, y los/as docentes han abierto canales de comunicación regular entre la escuela y los padres/madres, organizando jornadas de puertas abiertas, reuniones de clases, y una comunicación más personalizada con los padres/madres. La tónica general es garantizar una buena comunicación con los padres/madres; tratar de erradicar la práctica del trabajo infantil; encontrar formas de interesar a los padres/madres en los logros educativos de sus hijos; y proporcionar orientación y asesoramiento sobre paternidad/maternidad y sobre la no violencia.

En Albania, concretamente en el caso de niños/as que habían abandonado la escuela, los grupos de supervisión organizaron visitas a los domicilios para persuadir a los padres/madres u otros familiares de que el niño debía regresar a la escuela. Estas visitas, a menudo realizadas en múltiples ocasiones, combinadas con ofertas de apoyo práctico –ya sea suministrando material escolar, ropa o tratando de ayudar a los padres o tutores a encontrar trabajo bajo los auspicios de las autoridades locales en materia de educación– parecen haber sido muy efectivas a la hora de desmontar

comportamientos tradicionales que no priorizan la educación, de encontrar soluciones a los obstáculos económicos para asistir a la escuela, de superar el miedo a la intimidación y la discriminación, y de persuadir a las familias de la importancia de la educación de las niñas.

En Uganda, en el marco del proyecto para las APM, se llevaron a cabo programas específicos de formación sobre las funciones y responsabilidades de estas asociaciones, y sobre las cualidades necesarias para ser un buen miembro de una APM. En consecuencia, algunas APM adoptaron resoluciones para que los padres no obliguen a sus hijos a realizar trabajos que les impidan asistir a la escuela.

“Nuestra función es reunirnos con los padres/madres y aconsejarles que colaboren aportando material escolar. Y sobre todo, animamos a los padres/madres a que envíen a sus hijos a la escuela. En la APM aprobamos una resolución en virtud de la cual cada padre/madre no deberá obligar a sus hijos a realizar trabajos que les impidan asistir a la escuela. En nuestra comunidad vamos de puerta a puerta con ese mensaje”. Miembro de la APM, Booth Primary School, Erussi, Uganda

En Malí, el proyecto ayudó a establecer diversas AME. La función de estas asociaciones de madres consiste en realizar visitas a los padres y madres que se muestran reticentes a enviar a sus hijos a la escuela y, en algunos casos, se hacen cargo de los planes generadores de ingresos patrocinados por el proyecto, en virtud de los cuales la mitad de los beneficios se donan a un fondo para apoyar a los niños/as que necesitan apoyo económico. También desempeñan una función de guardianes para vigilar a los niños/as que deambulan por el pueblo durante las horas de clase.

“La AME ha conseguido que los niños/as dejen de ir a las minas y ha animado a los niños/as a volver a la escuela y a no abandonar sus estudios. Ahora ya no hay niños/as en las minas. Es una gran victoria. Y ha sido gracias al apoyo de la AME. Aquí decimos que si las mujeres no meten las manos en la masa –es decir, si no se implican–, no funcionará. Aquí, sin las madres, no se mueve nada”. Alcalde del municipio de Syentoula, Malí

En Nicaragua, el proyecto puso especial énfasis en mejorar la comunicación con los padres/madres y realizar visitas a domicilio cuando un niño se ausenta durante más de dos días. Antes del proyecto, los/as docentes por lo general tenían asumido que los niños/as no fueran a clase uno o dos días por semana, pero ahora los niños/as asisten con regularidad.

“Antes del proyecto la comunicación con los padres/madres era muy

escasa, y de hecho incluso con los alumnos/as. Pero ahora hemos aprendido a hablar con los padres/madres, los vamos a visitar a su casa, y nos hemos ganado su confianza. Se ha producido un cambio de mentalidad en la comunidad. Ellos solían pensar que lo normal era que los niños/as trabajaran, pero ahora son conscientes de que obligar a un niño a trabajar es perjudicial". Gela María Cárdenas, Buenos Aires School, La Dalia, Nicaragua (entrevista por vídeo con Samuel Grumiau, noviembre de 2017)

"Este año no he notado que la temporada de cosecha del café haya repercutido en la asistencia de los niños/as a la escuela. Antes, lo normal era que, de mediados de octubre a noviembre, hubiera menos niños/as en clase. Pero este año solo faltaron dos niños, y fue porque estaban enfermos. Ahora la escuela está llena de estudiantes y los padres/madres se hacen cargo de la cosecha. Los padres/madres han cambiado porque nos hemos reunido con ellos y han comprendido lo importante que es la educación, y no quieren que sus hijos falten a clase". Marlin Avezuz, Siilmalila School, La Dalia, Nicaragua (entrevista por vídeo Samuel Grumiau, noviembre de 2017)

2.12 Consolidación de las estructuras de gestión escolar

En algunos países, los Comités de Gestión Escolar (CGE) están activamente implicados en el proyecto y han recibido formación sobre sus funciones y responsabilidades. En estos casos, los encuestados/as señalaron que los CGE son ahora más competentes en la gestión de los recursos escolares, lo cual ha repercutido positivamente en el rendimiento y en la moral de los/as docentes en general. En Malí la formación se facilitó en el marco de una iniciativa dirigida por UNICEF, y en Uganda se incluyó en las actividades del proyecto.

"El CGE controla mejor las actividades, y la Alcaldía puede delegar responsabilidades en él. El CGE supervisa con regularidad la escuela, algo que no sucedía antes. Ahora se ve que las aulas están bien mantenidas y que existe un control adecuado de la gestión del material escolar. Antes no entendían realmente cuál era su cometido. Ahora nos resulta mucho más fácil entregar el material escolar porque sabemos que se va a utilizar de manera correcta y oportuna". Secretario general, Alcaldía, municipio de Syentoula, Malí

"Muchos de los miembros del Comité de Gestión Escolar consideraban que su función consistía en llevar la cartera del jefe de estudios, pero ahora entienden que tienen una función de supervisión, tanto en términos de finanzas como de la supervisión de la asistencia de los/as

docentes. Este cambio también ha servido para que los/as docentes se sientan más motivados, sabiendo que se les está supervisando". Juliet Wajega, ex secretaria general adjunta de UNATU, Uganda

"Se ha producido un cambio en la escuela. La enseñanza es eficaz y los/as docentes están comprometidos, no como antes, que les importaba todo menos. Si un/a docente se ausenta, averiguamos por qué. Si se trata de algo grave entonces puede solicitar una baja autorizada". Miembro del CGE, Pajur Primary School, Erussi, Uganda

2.13 Establecimiento de vínculos mediante un enfoque basado en la participación de múltiples partes interesadas

Uno de los aspectos más innovadores del proyecto es el de la formación de comités de múltiples partes interesadas con el objetivo de erradicar el trabajo infantil: en Uganda, el Comité directivo de trabajo infantil del subcondado de Erussi; en Malí, los comités de trabajo infantil basados en el pueblo; y en Zimbabue, el Comité gubernamental de protección infantil del distrito. Estos comités incluyen un amplio espectro de autoridades gubernamentales locales, los tradicionales jefes de los poblados, instituciones de carácter religioso, ONG comunitarias, representantes de empleadores y empresas contratantes, asociaciones mineras informales, y la policía y demás fuerzas de seguridad, así como jefes de estudios, coordinadores/as de puntos focales y representantes sindicales para cuestiones de trabajo infantil. Muchos encuestados/as mencionaron la importancia de este enfoque, así como las estrechas relaciones de trabajo que mantienen con las autoridades del distrito y las autoridades educativas regionales, para llevar a cabo actividades conjuntas de promoción sobre cuestiones relativas a la educación de calidad y los derechos del niño.

En Uganda, el Comité directivo para la erradicación del trabajo infantil del subcondado de Erussi está formado por el presidente del Consejo Local, un portavoz y secretario de los servicios sociales, el presidente de la Asociación de Jefes de Estudios de Erussi, el coordinador sindical sobre temas de trabajo infantil, organizaciones de carácter religioso, un representante de la empresa local de compradores de café, Kyagalanyi Coffee Co., la ONG local Community Empowerment for Rural Development (CEFORD), y el agente encargado de la comisaría de policía. Esto fue un impulso importante para la labor de promoción, y el presidente del Consejo Local organizó su campaña de reelección (prospecto electoral, póster, etc.) en torno a su compromiso con la erradicación del trabajo infantil.

En Malí, los comités de supervisión de los pueblos agrupan las autoridades locales de los pueblos, los Comités de Gestión Escolar (CGE) y las asociaciones de padres/madres, así como la asociación de mineros artesanales, Ton-Boloma. El presidente del comité es el tradicional jefe del poblado.

“Hemos hablado con los padres/madres, y ya no hay niñas ni niños/as trabajando en las minas ni en los campos, porque donde deben estar es en la escuela. Celebramos reuniones mensuales, e incluso más a menudo si hace falta. Todas las reuniones se convocan para conseguir mejoras en el pueblo y en la escuela. Queremos que nuestros hijos e hijas lleguen más lejos que nosotros. Nosotros somos analfabetos y cultivamos la tierra. Nadie quiere que nuestros hijos/as sufran lo que hemos sufrido nosotros”. Jefe Mangara, Syentoula, Malí

Una de las acciones más notables de los jefes de los poblados ha sido proponer que las asambleas generales de los pueblos adopten un acuerdo común, denominado bencan, para prohibir que los niños/as trabajen en las minas y garantizar que vayan a la escuela, so pena de sanciones a los padres. No se ha dado ningún caso en que haya sido necesario aplicar las sanciones.

El proceso por el cual los jefes de los poblados tomaron estas decisiones incluyó numerosas reuniones con el sindicato SNEC, los puntos focales de las escuelas para cuestiones de trabajo infantil, y las ONG que trabajan en el distrito, así como debates en el seno del Comité Directivo del Pueblo.

“¡Enviamos un clamor desde el corazón! De verdad, cuando ves a un niño en moto dirigiéndose a las minas, tienes que hacer algo. Aquí el jefe del poblado es quien se encarga de todos los asuntos, ni siquiera el alcalde puede limitar las facultades del jefe tradicional. Así que nos dijimos que solo el jefe del poblado podía detener eso. Y cada pueblo tiene una manera distinta de establecer sanciones porque saben lo que más les conviene”. Noumoutiéba Diarra, coordinador de los puntos focales para cuestiones de trabajo infantil, Ouroun, Malí

Mali. Lista de sanciones del jefe tradicional a los padres/madres que no envían a sus hijos a la escuela

| Pueblo | Sanción (bencan o acuerdo colectivo) |
|--------------------|--|
| <i>Lena</i> | <i>La familia deberá entregar una cabra al jefe del poblado (2018).</i> |
| <i>Syentoula</i> | <i>La familia no podrá utilizar la bomba de agua del pueblo (solo hay una bomba de agua).</i> |
| <i>Yerefounela</i> | <i>La familia no se beneficiará de la práctica tradicional del trabajo colectivo para despejar los campos antes de la siembra.</i> |

Soumaya

La familia deberá pagar entre 20.000 y 25.000 CFA (30-40 EUR) al jefe del poblado (2017).

Fuente: Puntos focales de las escuelas para cuestiones de trabajo infantil, municipios de Ouroun y Syentoula, distrito de Bougouni, Malí

2.14 Consideraciones para el seguimiento

- Fomentar las reuniones regulares con los puntos focales para cuestiones de trabajo infantil, o con los coordinadores/as escolares de cada área, para reforzar el intercambio de información y el establecimiento de redes. Cuando proceda, estas reuniones también podrían utilizarse para impartir cursos de repaso para docentes o para apoyar los planes de estudio, de ser posible en colaboración con las autoridades educativas del distrito o región.
- Con especial referencia a Marruecos y Albania, los principales retos relativos a los índices de matriculación y abandono escolar se encuentran en la franja de edad de la enseñanza posprimaria. Por este motivo, podría ser interesante plantearse en algunos países el desarrollo de programas específicos para apoyar la transición a la enseñanza secundaria inferior y la retención de estudiantes en la misma (a partir de 7º curso), prestando especial atención a las niñas adolescentes.
- Utilizando como referencia la experiencia albana, elaborar un breve prospecto o una explicación por escrito sobre la estructura de los grupos de supervisión escolar y sus herramientas de trabajo, como son las fichas de seguimiento, los cuestionarios de los/as estudiantes y los planes educativos individuales.
- Utilizando los materiales de formación de la Dirección de Normas de Educación Uganda y UNICEF Malí (véase el apéndice 1) como materiales de orientación, apoyar a los sindicatos de otros países, cuando proceda, para la elaboración de notas orientativas sencillas sobre las funciones de los CGE y las APM, y traducirlas a los idiomas locales o crear un podcast en los idiomas locales. Plantearse también impartir cursos de formación para miembros de los CGE y las APM de las escuelas seleccionadas, y, cuando proceda, en colaboración con interlocutores pertinentes.
- Plantearse elaborar una nota orientativa basada en las buenas prácticas para los cursos puente y las clases de recuperación, teniendo en cuenta su estructura, organización, horarios, formación docente y metodología para la satisfactoria reintegración de los niños/as en la educación general.
- Cualquier apoyo a proyectos destinados a actividades generadoras de ingresos, organizadas por la escuela o las APM/AME, ha de llevarse a cabo de preferencia en colaboración con ONG locales e incluir formación en horticultura y cría de ganado.

Sección 3: Resultados positivos para los sindicatos de docentes en la aplicación de proyectos para combatir el trabajo infantil

3.1 Un nuevo enfoque en la inclusión y la educación de calidad

Los líderes sindicales señalan que los proyectos para combatir el trabajo infantil coincidían con sus propias decisiones políticas de ampliar el enfoque de su trabajo e incluir la calidad de la educación en el cumplimiento de los objetivos ODM/ODS, así como las políticas aprobadas por la IE. Este enfoque les permitió reforzar sus estructuras y les brindó nuevas oportunidades para cooperar con otros sindicatos y con las autoridades educativas en relación a una cuestión no conflictiva, además de acceder a plataformas conjuntas para dar a conocer sus sindicatos tanto a escala nacional como internacional.

El SNE de Marruecos informó que, en 2004, cuando se puso por primera vez en contacto con el Ministerio de Educación y la Administración regional en relación al proyecto para combatir el trabajo infantil en Fez, se despertaron considerables sospechas en cuanto a por qué querían implicarse dado que “no era su trabajo”.

“Poco a poco fuimos viendo un cambio en la percepción de las autoridades educativas porque se habían dado cuenta de que el sindicato no solo se centraba en reivindicaciones económicas sino que también estaba muy interesado en participar en cuestiones educativas y relativas a la enseñanza. Incluso las autoridades políticas empezaron a darse cuenta de que quizás el sindicato tuviera algo que ofrecer... Ejercimos un efecto positivo en la vida de Fez”. Abdelaziz louy, miembro del Comité Directivo Nacional y ex secretario general del SNE, Marruecos

“Empezamos a considerar ampliar nuestro enfoque y examinar todas las cuestiones de las escuelas, no solo las condiciones socioeconómicas de los/as docentes. Decidimos basar nuestro trabajo futuro en dos pilares: en primer lugar, los derechos de los/as docentes, y, en segundo, la calidad de la educación y el entorno escolar”. Xhafer Dobrush, presidente honorífico, Federación Sindical de Educación y Ciencia de Albania (FSASH), Albania.

“Nos hemos centrado en la calidad y eso ha proyectado una imagen realmente positiva de nuestros sindicatos entre los/as docentes, los padres/madres y el conjunto de la comunidad. Los/as docentes entienden mejor el por qué del abono de las cuotas de afiliación. Los fondos de los sindicatos han servido para apoyar las escuelas y a familias de alumnos/as. La comunidad se ha dado cuenta de que somos más que una organización sobre el papel y que estamos realizando una labor valiosa por los/as docentes y los/as estudiantes”. Nevrus Kaptelli, presidente, Sindicato Independiente de la Educación Albana (SPASH), Albania

En Uganda, el UNATU trató deliberadamente de posicionarse como parte interesada en cuestiones de educación de calidad y de los derechos del niño:

“Existen claros vínculos entre el proyecto sobre trabajo infantil y la educación de calidad. Nuestro objetivo es trabajar con los líderes del distrito, los jefes/as de estudios y los padres/madres, para traer a personas que trabajen con vosotros, para mejorar el sistema escolar y para salvar las diferencias”. Juliet Wajega, ex secretaria general adjunta, UNATU, Uganda

En Malí, desde su primer compromiso con la cuestión del trabajo infantil en 2003, el SNEC consideró que su misión no era solo defender los intereses de los/as docentes y de los demás sectores que representa, sino también trabajar en aras del desarrollo del país, a través de una educación de calidad.

3.2 Aumentos significativos en el número de afiliados/as

Todos los países notificaron que se habían producido aumentos significativos en el número de afiliados/as en las escuelas seleccionadas para el proyecto para combatir el trabajo infantil (véase el apéndice 3).

- En Albania, el sindicato SPASH y la federación sindical FSASH están colaborando entre ellos y son los mayores sindicatos de educación. Son los únicos asociados reconocidos en el convenio colectivo nacional para el sector de la educación. Mientras la población global en edad escolar disminuye, los sindicatos han sido capaces de negociar que se mantengan las cifras de personal docente. Los sindicatos perdieron cerca de 2.000 afiliados/as cuando se introdujo un nuevo sistema de registro de afiliación sindical en 2015 por el cual, en lugar de que fueran los sindicatos los que proporcionarían una lista de los afiliados/as de cada escuela, se solicitaba a cada docente firmar una declaración individual. A pesar de la disminución

del número de afiliados/as a escala nacional, se ha producido un notable aumento del número de afiliados/as en las escuelas del proyecto entre 2015 y 2018, con un aumento medio del 41,5%.

- En Malí, los líderes del SNEC reconocen que han tenido dificultades a la hora de recabar y actualizar las cifras de afiliados/as, en particular en las zonas de conflicto, y además existen múltiples sindicatos de educación. En los dos municipios de Bougouni, el número de docentes es relativamente pequeño, de manera que las cifras no son demasiado concluyentes. En cualquier caso, aunque el personal docente se redujo en cuatro puestos entre 2015 y 2018, el SNEC ganó cinco miembros durante el mismo período. El coordinador nacional de proyectos del SNEC, el coordinador local de puntos focales y el secretario regional de Bougouni estimaron que el número de afiliados/as del SNEC había aumentado considerablemente gracias al proyecto.
- En Marruecos, el SNE señaló que había 1.040 afiliados/as en la provincia de Fez en 2014 y 1.489 afiliados/as en 2018, lo que representa un aumento del 30%. El personal docente no había aumentado sustancialmente durante dicho período. Consideraron que este aumento era resultado del proyecto.
- En Uganda, el número de afiliados/as de UNATU aumentó de 117 afiliados/as en 2015 a 151 afiliados/as en 2018 en las 15 escuelas de enseñanza primaria que abarca el proyecto (lo que supone un aumento del 23%). El presidente de la Asociación de Jefes de Estudios destacó que casi todos los/as docentes de las escuelas están ahora afiliados/as al UNATU. El funcionario de Educación del distrito señaló que, anteriormente, el número de afiliados/as en las escuelas de enseñanza primaria había sido aproximadamente del 70% y que ahora era del 90%.
- En Zimbabue, el número de afiliados/as del ZIMTA en 11 escuelas del proyecto situadas en Ward 8, en el distrito rural de Chipinge, había aumentado de 42 afiliados/as en 2015 a 80 afiliados/as en 2019, es decir, un aumento del 47,5%. Debido al ciclón, el sindicato Progressive Teachers' Union of Zimbabwe (PTUZ) solo pudo obtener información sobre el conjunto del distrito de Chipinge: en 2014 había 343 afiliados/as, cifra que aumentó en un 46%, situándose en 2018 en 637 afiliados/as.
- En Nicaragua, el número de afiliados/as de la CGTEN-ANDEN en el municipio de La Dalia aumentó de 200 afiliados/as en 2015, al comienzo del proyecto, a 380 en 2018, es decir un aumento del 47%. El secretario general de la CGTEN-ANDEN para el municipio de La Dalia también señaló que los jefes/as

de estudios brindaron un enorme apoyo al proyecto y habían decidido afiliarse al sindicato, algo inhabitual en Nicaragua.

“Al principio del proyecto no teníamos muchos afiliados/as en el municipio, pero en 2017 se afiliaron 100 personas y en 2018 se afiliaron otras 80. Se afiliaron gracias al proyecto. Por ejemplo, antes no teníamos jefes/as de estudios en el sindicato, pero el proyecto les motivó a afiliarse. Estaban impresionados, y nos dijeron que se iban a afiliarse a la organización”. Armengol Salgado, secretario general de la CGTEN-ANDEN, municipio de La Dalia, Nicaragua

3.2 Afiliados más activos y una mejor comunicación

Hubo consenso en cuanto a que los afiliados/as se habían comprometido mucho más con la labor del sindicato en los ámbitos seleccionados del trabajo infantil.

“Antes de este proyecto no dábamos mucha importancia a la labor de los sindicatos. No nos interesaba. Estábamos afiliados pero no de manera activa. Sin embargo ahora somos miembros del comité directivo. Hemos convencido a muchas personas para que se afiliaran también”. Naima Dekhissi, miembro del Comité Directivo Provincial del Proyecto y coordinadora regional del Círculo de Mujeres del SNE, Fez, Marruecos

“Cuando ves con frecuencia afiliados/as en el contexto del proyecto sobre trabajo infantil, empiezan a creer en ti porque no todos los afiliados/as están interesados en los sindicatos pero sí están interesados en la educación y el bienestar de los niños/as. Así que este grupo de afiliados/as empezó a responder y a confiar en nosotros. Te das cuenta por la manera en que te saludan en la escuela, por la manera en que preguntan por ti. Eso es ya de por sí un indicador”. Sifiso Ndlovu, director general, ZIMTA, Zimbabue

3.4 Mejoras en las relaciones laborales y en la resolución de quejas individuales a escala local y de distrito

Los encuestados/as mencionaron una serie de logros en términos de mejoras en las relaciones laborales y de su capacidad para resolver conflictos o quejas individuales, entre los que caben destacar:

- Los salarios ahora se pagan con regularidad (Uganda).
- Resolución rápida de los problemas relacionados con el pago de salarios (Uganda).

- Las quejas individuales con los jefes/as de estudios o las autoridades educativas locales se resuelven con mayor facilidad (Zimbabue).
- El pago de cuotas y el sistema de retención en nómina funcionan mejor o sin inconvenientes (Albania, Uganda).
- A los/as docentes les resulta ahora más fácil tomarse tiempo libre para asistir a los cursos de formación sindical y realizar otras actividades (Albania, Uganda).
- Rápido reemplazo de las tarjetas de identidad del sindicato o emisión de nuevas tarjetas para afiliados/as (lo cual también facilita el acceso a préstamos preferenciales) (Uganda).
- Renegociaciones más rápidas y sencillas de convenios colectivos regionales (Albania).
- Más facilidad para resolver casos de despido improcedente o de traslado arbitrario (Albania, Malí, Uganda).
- Mayor seguridad del empleo y pago regular de las contribuciones de los padres/madres a los salarios de los/as docentes comunitarios, y compromiso del Gobierno para contratar gradualmente a los/as docentes comunitarios en el servicio público (Malí).

“En las regiones donde llevamos a cabo el proyecto, ahora, cuando surgen problemas, como por ejemplo despidos o traslados improcedentes, nos resulta más fácil hablar con las autoridades educativas, las cuales se muestran más amables con nosotros y más abiertas a escuchar. Aunque no vayamos personalmente a verlas, con una simple llamada de teléfono podemos resolver un conflicto. Las autoridades educativas locales tienen ahora otra percepción de los sindicatos”. Nevrus Kaptelli, presidente, SPASH, Albania

“La Alcaldía y el Centro de Acción Pedagógica (CAP) solían organizar con frecuencia traslados sin el consentimiento de la parte interesada y sin ningún tipo de coordinación. Pero ahora el sindicato mantiene una relación mucho más cercana con sus afiliados/as y hemos podido evitar traslados de este tipo”. Noumoutiéba Diarra, coordinador del SNEC, puntos focales para cuestiones de trabajo infantil, Ouroun, Malí

“Antes, cuando teníamos un problema e íbamos a ver a alguien, nos decían que nos marchásemos. Pero ahora, con el apoyo del sindicato, aunque no se nos haya nombrado funcionarios, estamos orgullosos”. Docente comunitario de un grupo focal, Syentoula, Malí

“Para mí han cambiado muchas cosas porque ahora los habitantes del pueblo son conscientes de que los/as docentes son trabajadores/as con derechos”. Docente comunitario de un grupo focal, Yerefounela, Malí

3.5 Unidad de acción reforzada y capacidad para eludir ataques malintencionados

Concretamente en Zimbabue, el proyecto sobre trabajo infantil ha permitido tender un puente entre dos sindicatos anteriormente antagonicos.

“Accedimos a colaborar simplemente por el propósito del proyecto, pero durante el proceso nos dimos cuenta de que teníamos más cosas en común y constatamos nuestra capacidad para mejorar lo que era bueno”. Raymond Majongwe, secretario general del PTUZ, Zimbabue

“Sin predicar la palabra ‘unidad’, sin decir a los sindicatos que se unan, las acciones son lo que cuentan. Los sindicatos han detectado que deberían avanzar en esa dirección. Se ha convertido más bien en una tendencia nacional”. Sifiso Ndlovu, director general, ZIMTA, Zimbabue

En Zimbabue y en Albania se ha tratado de utilizar sindicatos rivales de “buzón” (sindicatos que no son más que una dirección postal) para socavar la unidad de acción, perturbar las negociaciones colectivas y espantar a los afiliados/as. No obstante, los dirigentes de las organizaciones afiliadas a la IE señalan que han podido frustrar los ataques malintencionados gracias al compromiso activo y al apoyo mutuo de los afiliados/as, fruto de los proyectos sobre trabajo infantil.

“Los sindicatos de docentes se han convertido en una amenaza para el sistema y ellos buscan una explicación alegando que somos agentes de fuerzas del exterior de Zimbabue. Ponen pistas falsas en el sistema pero, gracias a esta unidad, los/as docentes no se han dejado engañar. Estoy muy impresionado por el grado de madurez de los/as docentes que fueron capaces de rechazar esa vía destructiva. Todo esto es resultado de nuestras acciones y de nuestra labor de colaboración, y de que nuestros representantes estén trabajando juntos”. Sifiso Ndlovu, director general, ZIMTA, Zimbabue

“Hubo un sindicato que visitó numerosos distritos y habló con los/as docentes, diciéndoles: ‘Si te vienes a nuestro sindicato no tendrás que pagar cuotas y te protegeremos aunque no tengamos un convenio colectivo’. Pero nuestros afiliados/as no se han dejado engañar y no han abandonado su sindicato. Creo que hemos ganado esta batalla gracias a la imagen positiva que proyectamos. Nos ha ayudado mucho”. Xhafer Dobrushki, presidente honorífico, FSASH, Albania

3.6 “Lavado de cara del sindicato”: mejor posición y visibilidad en la comunidad

Hubo consenso en cuanto a que la percepción de los sindicatos entre los padres/madres y la comunidad ha mejorado enormemente.

“Antes del proyecto, el sindicato, que presionaba al Gobierno para conseguir subidas salariales, era tachado de egoísta y de velar únicamente por resolver los problemas de los/as docentes. Pero la llegada del proyecto para combatir el trabajo infantil ha cambiado considerablemente esta percepción. Actualmente, cuando conducimos el vehículo del UNATU, la gente del pueblo lo conoce, al igual que en Erussi y Zombo. El público y la comunidad han entendido que el sindicato está al servicio de la educación y lleva a cabo actividades para luchar contra el trabajo infantil, con la participación de la comunidad local, padres/madres, políticos, líderes religiosos, etc. El proyecto sobre trabajo infantil ha supuesto un lavado de cara para el sindicato, eliminando la antigua idea de que lo único que hacía era presionar mediante huelgas y acciones sindicales”. Mori Samuel Sidoru, representante nacional del UNATU para la región del Nilo Occidental, Uganda

“Hemos establecido unas relaciones positivas. Antes nos enfrentábamos a cierta resistencia. En este país no se puede simplemente entrar en un pueblo y salir sin que las correspondientes estructuras de información tomen nota. Así que nos investigaron y descubrieron que nuestras intenciones eran buenas, que estaban enfocadas al desarrollo de zonas libres de trabajo infantil. No se trataba solo de los responsables de educación: fuimos a ver a los jefes locales tradicionales. Aprendimos auténticas lecciones, como por ejemplo que cuando se habla con los jefes tradicionales, cuando se habla con los directores/as de escuela y con los padres/madres, hay que hacerles parte del proceso, porque así es como se obtienen resultados positivos”. Raymond Majongwe, secretario general, PTUZ, Zimbabue

3.7 Una nueva cultura de respeto hacia los sindicatos por parte de las autoridades locales y regionales

Los representantes sindicales a escala nacional, regional y escolar señalaron mejoras en las relaciones con los directores/as de escuela, los padres/madres y las autoridades locales y regionales.

“Mantenemos excelentes relaciones con los dos sindicatos. Toda la comunidad sabe que los sindicatos no están solo para proteger los derechos sociales y económicos de los/as docentes sino que también tratan de mejorar la educación en Albania. La credibilidad de los sindicatos ha mejorado mucho. Nuestra Dirección ha cooperado con los sindicatos desde el comienzo del proyecto. Discutimos juntos qué escuelas seleccionar, e identificamos las escuelas con muchos alumnos/as procedentes de comunidades vulnerables y de las comunidades gitanas y egipcias, donde es más probable que exista trabajo infantil”. Kristaq Grabocka, director, Dirección Regional de Educación, Korça, Albania

En Marruecos, el SNE ha firmado una serie de acuerdos de asociación con el Ministerio de Educación, las academias regionales, las autoridades educativas provinciales y, en algunos casos, con las autoridades sanitarias locales. Estos acuerdos otorgan al sindicato el derecho de acceder a la escuela, impartir clases de recuperación para estudiantes o llevar a cabo actividades especiales los domingos, así como impartir cursos de desarrollo profesional para docentes. Algunos acuerdos incluyen medidas de apoyo sindical para ayudar con las revisiones médicas de los/as estudiantes (examen de la vista y dotación de gafas) y para hacerles una prueba de dislexia. El director de la Autoridad Educativa Provincial de Fez se mostró muy positivo respecto al trabajo del SNE.

“Los resultados del proyecto han sido muy buenos y notamos una gran diferencia en el trato que recibimos por parte de las autoridades educativas, de las autoridades locales, e incluso de los gobernadores de las regiones y las provincias. Ahora existe una relación de respeto”. Abdessadek Rghioui, secretario general, SNE, Marruecos

En Malí, las autoridades educativas expresaron su firme apoyo a las iniciativas del proyecto para la erradicación del trabajo infantil.

“Hemos llevado a cabo los programas de formación en colaboración con el Centro de Acción Pedagógica (Centre d'Animation Pédagogique) y la Academia Regional (Académie Régionale) de Bougouni, y ahora se ha establecido una relación de colaboración entre el SNEC y

las autoridades educativas. Antes no era así en absoluto. Si nos reuníamos con las autoridades educativas, era siempre para presentar reivindicaciones sindicales. Actualmente nos reunimos por otras razones, aunque la puerta también está abierta para hablar de los problemas cotidianos del sindicato y plantear pequeñas dificultades que podamos tener". Bakary Koné, secretario regional del SNEC, Bougouni, Malí

"Si un sindicato decide luchar contra el trabajo infantil, tenemos que felicitarle, sobre todo porque supone trabajar en regiones sumamente complicadas en términos de la mentalidad local respecto a la escolarización. Cuando enviamos docentes a esas regiones, sé que lo ven como un castigo. Pero yo les garantizo todo nuestro apoyo". Mahamadou Kéifta, director de Educación Básica, Ministerio Nacional de Educación, Malí

En Uganda, el funcionario de Educación del distrito de Nebbi informó que las diversas partes interesadas estaban empezando a tener una imagen positiva del UNATU, lo cual era consecuencia directa del programa y de una comunicación más fluida con el UNATU. También indicó que el sindicato ha conseguido formar al personal de la Oficina de Educación del Distrito para que entienda mejor las relaciones laborales y el marco jurídico en el que trabaja el UNATU.

En Zimbabue sucedió algo parecido:

"Las autoridades educativas del distrito también tienen otra percepción del sindicato. Ahora, cada vez que organizamos una actividad de formación, autorizan la participación de los/as docentes y facilitan nuestra presencia en la zona. El inspector escolar ofrece mucho apoyo. Se asegura de que los/as docentes puedan asistir al curso y él mismo también asiste. Además contacta a otros miembros del Comité de Protección Infantil del Distrito (DCPC, por sus siglas en inglés), como por ejemplo funcionarios del Ministerio de Trabajo. De hecho, la percepción global del DCPC ha cambiado. Recuerdo la primera vez que acudimos al DCPC para presentarnos, y que ellos estaban muy tensos. Ahora se muestran muy abiertos y dispuestos a brindar su apoyo". Angelina Lunga, coordinadora de cuestiones sobre trabajo infantil del ZIMTA, Zimbabue

3.8 Mayor capacidad de promoción y diálogo social

Los sindicatos señalan una mejora considerable en su capacidad para llevar a cabo actividades de promoción sobre cuestiones de educación de calidad y los derechos del niño. Los sindicatos, las ONG y las autoridades locales subrayan que el enfoque colaborativo ha demostrado ser mutuamente beneficioso (véase también la sección 5).

3.8.1 Diálogo social y promoción a nivel local

- Los sindicatos notificaron una serie de mejoras de infraestructura que consideran han sido posibles gracias al trabajo de promoción conjunto con las autoridades políticas y las autoridades locales del pueblo. En Uganda, por ejemplo, el Comité directivo subprovincial para la erradicación del trabajo infantil se movilizó para que se designaran mujeres docentes en todas las escuelas, algo que no sucede en otras subprovincias. En cuatro escuelas (escuelas de enseñanza primaria de Oboth, Erussi, Avuru y Panger) se han construido baños para las niñas, y está previsto construir instalaciones en el resto de las escuelas del distrito. Además, gracias al aumento en el índice de alumnos/as matriculados, el Comité consiguió convencer al diputado y a la autoridad educativa local de que financiaran la construcción de dos nuevas aulas en la escuela Otwaga Primary School. El Comité también presionó al diputado local para que ayudara a financiar nuevos dormitorios para el personal de Obongo, Kelle y Pacaka, en escuelas remotas situadas en la frontera con la República Democrática del Congo, donde los niños/as están a menudo involucrados en el comercio transfronterizo. Con los/as docentes residiendo en la escuela, ha sido más fácil garantizar que los niños/as vayan con regularidad a clase.
- Los coordinadores/as locales del proyecto también han trabajado con los jefes/as de estudios de las escuelas, los CGE, las APM o las AME para mejorar los programas de comidas escolares.

3.8.2 Actividades de promoción a escala regional y nacional

Si bien ninguno de los sindicatos entrevistados ha podido señalar mejoras considerables a escala nacional en cuanto a las condiciones de empleo de los/as docentes o a los aumentos del presupuesto estatal para educación (salvo la excepción clave del acuerdo sobre los/as docentes comunitarios en Malí, mencionado anteriormente), sí que señalaron varios logros clave:

- En Malí, el acuerdo de colaboración entre el SNEC y la ONG ENDA-

Malí (Environment and Development for the Third World) demostró ser muy efectivo para persuadir a la asociación de mineros artesanales, Ton-Boloma, de que tomara medidas para acabar con el trabajo infantil. En marzo de 2016, ambas organizaciones convocaron conjuntamente en Bougouni una conferencia de un día con los jefes, alcaldes, prefectos y subprefectos del distrito, los Centros de Acción Pedagógica (CAP) y las Academias Regionales (AR), así como el Consejo y la Cámara de Comercio y Minas de Bougouni, y los tradicionales jefes de poblados. En la conferencia, titulada “Invertir en educación en zonas libres de trabajo infantil para luchar contra el trabajo infantil”, se solicitó a la asociación Ton-Boloma que se asegurara de que no hubiera niños/as trabajando en las minas para que pudieran ir a la escuela.

“Implicamos a la asociación Ton-Boloma en la toma de decisiones. Les solicitamos que se organizaran para que, en caso de localizar a niños/as en las minas, se informara al alcalde o al jefe del poblado. Y que si se trataba, en cambio, de los trámites para que el niño pudiera ir a la escuela, entonces fuera el SNEC el que tomara cartas en el asunto. Eso fue parte de la labor de promoción que organizamos conjuntamente”. Soumaila Diarra, coordinador regional, ENDA-Malí

- El UNATU informa de un aumento en el número de invitaciones para participar en las funciones territoriales. Además, funcionarios de la Administración y políticos experimentados participan actualmente en las celebraciones del Día Mundial de los Docentes, cosa que no sucedía antes. El gran logro en términos de promoción a escala nacional fue la aprobación en noviembre de 2014 de una propuesta de resolución en el Parlamento instando al Gobierno a crear zonas libres de trabajo infantil. Dicha propuesta fue presentada por Rosemary Seninde, por aquel entonces representante de las mujeres en el Movimiento Nacional de Resistencia, distrito de Wakiso, y actualmente ministra de Educación Primaria. No obstante, en 2016 se eligió un nuevo Parlamento para un período de cinco años, y la dinámica de acción en materia de trabajo infantil en el seno del mismo parece haberse ralentizado.
- En Albania, aunque es difícil atribuir logros directos en materia de negociación colectiva a la labor para combatir el trabajo infantil, es evidente que la actitud globalmente positiva hacia los sindicatos ha sido un factor determinante. El nuevo convenio colectivo (2018-2022) incluye salvaguardias para que se mantenga el número de docentes a pesar de la disminución global de la población en edad escolar. El aumento de las horas de enseñanza asignadas a actividades

culturales, artísticas y deportivas refleja un enfoque característico de los proyectos relacionados con el trabajo infantil. En virtud del nuevo convenio, los líderes sindicales locales pueden disponer de más tiempo para llevar a cabo sus funciones sindicales. También existe una cláusula relativa al compromiso conjunto para reducir los índices de abandono escolar y para eliminar el trabajo infantil, así como la posibilidad de que las Direcciones Regionales de Educación utilicen sus fondos especiales para recompensar a los/as docentes que hayan conseguido resultados mensurables en la reducción de los índices de abandono escolar. Esta última cláusula se considera el punto de partida para nuevos debates, pero todavía no se ha aplicado.

*“Estamos bastante orgullosos del convenio. Creemos que es el convenio más cualitativo de los Balcanes, incluso la IE nos lo ha dicho... En el Consejo Nacional Tripartito del Trabajo se ha hablado del convenio como un buen ejemplo. Además contamos con una prórroga automática del convenio hasta que se acuerde el siguiente”.
Nevrus Kaptelli, presidente, SPASH, Albania*

- La promoción de reformas a los programas escolares y los planes de estudios nacionales para la formación docente resulta igualmente relevante aquí (véase la sección 1.7 y la sección 5.5).

3.9 Consideraciones para el seguimiento

- Redactar una cláusula modelo o un borrador de texto sobre cuestiones de trabajo infantil para las negociaciones colectivas o para los debates en otros foros de diálogo social.
- Reforzar la participación de las estructuras sindicales regionales o de distrito en el desarrollo, diseño, supervisión y evaluación del proyecto.
- Cuando el proyecto se centre específicamente en una cadena de suministro, tratar de garantizar que los sindicatos sectoriales relevantes estén informados de las actividades y resultados del proyecto y se les anime a participar en las actividades del mismo.
- Proporcionar información regular actualizada del proyecto a las autoridades educativas nacionales, regionales y del distrito, como por ejemplo el Ministerio de Educación y las instituciones responsables de las inspecciones y las normas sobre educación de calidad.
- Cuando resulte necesario, establecer mecanismos de apoyo para las coaliciones nacionales de promoción sobre cuestiones de trabajo infantil o de los derechos del niño, con organizaciones de la sociedad

civil y sindicatos relevantes para coordinar la labor de promoción.

- Organizar actividades nacionales de promoción para presentar los logros del proyecto y la campaña por una educación de calidad para todos.

Sección 4: Incorporación de las perspectivas de género y buenas prácticas

En todos los países que abarca el presente estudio, se hace extraordinario énfasis en las niñas y en cómo superar los obstáculos que se ven obligadas a afrontar para poder permanecer en la escuela, sobre todo a partir de la pubertad. Las escuelas, las autoridades gubernamentales, las autoridades educativas locales, los tradicionales jefes de los poblados y las ONG abogan por ellas; y en Uganda y Zimbabue también hay defensores de las niñas en el ámbito policial.

En la mayoría de los países, el comité directivo nacional o el comité de coordinación incluye personal sindical responsable de las cuestiones de género. En algunos casos, el coordinador/a del proyecto sobre trabajo infantil a escala nacional o regional es además responsable de las cuestiones de género. Su participación en las actividades del proyecto ha contribuido a la incorporación efectiva de la dimensión de género.

En diversas secciones del presente informe se incluye información sobre la perspectiva de género y buenas prácticas. No obstante, cabe destacar en especial las buenas prácticas que se han podido observar en Uganda, a saber: una estrategia multifacética que garantiza la presencia de mujeres docentes en todas las escuelas; cursos de desarrollo profesional sobre relaciones de género; un refuerzo positivo del rendimiento escolar de las niñas; orientación y asesoramiento; provisión de referentes positivos para las niñas; información sobre el ciclo menstrual; y un compromiso comunitario de abordar la elevada incidencia de matrimonios precoces y embarazos de adolescentes.

Enumeramos a continuación las diversas cuestiones de género mencionadas a lo largo del informe para ofrecer una visión global de esta cuestión transversal.

- Aspectos de género de los programas de formación sobre desarrollo profesional (véase la sección 1.6).
- Apoyo a las niñas en la escuela (véase la sección 2.6).
- Paridad de género en los clubes escolares para combatir el trabajo infantil de Malí (véase la sección 2.8).

- Función de la Asociación de Madres (AME) de Malí (véase la sección 2.10 sobre la comunicación reforzada con los padres/madres).
- Consideraciones para el seguimiento en materia de cuestiones de género (véase la sección 1.9 sobre intercambio de buenas prácticas en Uganda; y la sección 2.13 sobre proyectos generadores de ingresos con las AME en Malí).

Sección 5: Sostenibilidad a largo plazo de la labor para combatir el trabajo infantil

El enfoque territorial de los proyectos para erradicar el trabajo infantil es relativamente económico y ha tratado de garantizar la sostenibilidad de los logros alcanzados. Evidentemente, las escuelas y los/as docentes permanecen en el mismo sitio, independientemente del estado de financiación de cualquier proyecto, de modo que existe una sostenibilidad incorporada “de calidad superior”. No obstante, hay otros elementos clave que también contribuyen a la sostenibilidad de la labor en materia de trabajo infantil, que pasamos a examinar en esta sección.

La financiación para los proyectos sobre trabajo infantil en Marruecos finalizó en diciembre de 2017; en Kamza (Albania), en junio de 2018; y en Korça (Albania), en junio de 2016. En Uganda, los fondos del proyecto para 2018/2019 en el distrito de Erussi se redujeron, y se han mantenido debates con el UNATU acerca de la reducción paulatina de este apoyo. En Nicaragua, los fondos del proyecto también han ido disminuyendo. Así pues, la investigadora pudo observar en qué medida la labor para combatir el trabajo infantil ha dejado un legado duradero en estos países.

5.1 Compromiso continuo para abordar el trabajo infantil y los índices de abandono escolar

Todos los sindicatos expresaron la convicción de que las cuestiones de trabajo infantil y los índices de abandono escolar vinculados a la promoción de una educación de calidad para todos seguirían siendo cuestiones prioritarias (véase la sección 3.1). A escala regional y local, se valoró enormemente el enfoque territorial. A escala nacional, en los contextos de algunos países, los líderes seniors expresaron ciertas reservas respecto al enfoque territorial, que podrían derivarse de las inquietudes acerca del proceso inicial de identificación de los distritos seleccionados, para el cual no se les consultó porque los distritos se seleccionaron con arreglo a las consideraciones de las cadenas de suministro holandesas. En algunos casos puede que también haya habido cierta falta de familiaridad con los proyectos debido a los recientes cambios de liderazgo.

En el ámbito escolar, aunque el período de financiación haya vencido, se siguen llevando a cabo las actividades desarrolladas durante el proyecto. Por ejemplo, en Korça (Albania), donde el proyecto finalizó en junio de 2016, las dos escuelas visitadas habían adoptado sendos planes de acción para el curso escolar 2018/2019 destinados a reducir los índices de abandono escolar. En la escuela Naum Vegilharxhi, en una zona con una elevada proporción de familias de origen gitano y egipcio, el objetivo era reducir los índices de abandono escolar de un 14% a un 10%. El jefe de estudios señaló que el carácter de la labor para acabar con el trabajo infantil se mantiene porque los/as docentes cuentan ahora con muchas técnicas para integrar a los niños/as y mantienen mejores relaciones con los padres/madres.

5.2 Inversión a largo plazo en el desarrollo profesional del personal docente

En todos los países, los/as docentes que participaron en los cursos de formación sobre desarrollo profesional se han beneficiado enormemente y seguirán utilizando sus nuevas aptitudes y competencias en el aula e inspirando a otros docentes de su entorno.

El SNE de Marruecos afirma que es mejor trabajar directamente con los/as docentes en lo referente a su desarrollo profesional, puesto que son fuente de continuidad y pueden transmitir nuevos conocimientos al tiempo que el sistema educativo va evolucionando.

“Los funcionarios locales electos cambian, la Administración cambia, las autoridades educativas regionales y provinciales cambian cada cuatro años. De manera que, si queremos conseguir progresos con los niños/as, tenemos que centrarnos en los/as docentes, puesto que ellos son los que proporcionan la continuidad y garantizan la aplicación de las nuevas prácticas”. Abdelaziz louy, miembro del Comité Directivo Nacional y ex secretario general del SNE.

En Albania, Marruecos y Malí, los/as docentes se mostraron entusiasmados con la idea de poder compartir sus conocimientos y experiencia a escala nacional o en países vecinos. Así pues, en algunos países, los/as docentes ya habían adoptado ciertas iniciativas en este sentido.

Por ejemplo, en Korça (Albania), antes del comienzo del curso escolar en septiembre de 2018, la escuela Pandeli Cale había organizado un curso de formación de tres días para todos los/as docentes, facilitado por el jefe del grupo de supervisión, con objeto de explicar los métodos del proyecto y planificar su trabajo.

“Invitamos a un representante de la autoridad educativa local a asistir a un curso de formación, y un día vino un representante del Ministerio de Educación de Tirana. El ministro había oído hablar del programa y quería saber cómo funcionaba”. Mimoza Beqirlari, jefa del grupo de supervisión de la IE, escuela Pandeli Cale, Korça, Albania

En Nicaragua, los/as docentes manifiestan estar convencidos de que seguirán poniéndose en práctica las estrategias relativas a la participación de los padres/madres. Las nuevas competencias que han adquirido en materia de artesanía, carpintería, baile y música se han incorporado al programa escolar de formación profesional y educación cultural.

5.3 Mantenimiento de los sistemas de supervisión y evaluación del proyecto

En Marruecos continúan activos los comités directivos sobre trabajo infantil a nivel escolar, al igual que los grupos de supervisión en las escuelas de Albania. En ambos países también siguen utilizándose las herramientas que se habían desarrollado durante el proyecto, como por ejemplo los sistemas mejorados de registro de asistencia y evaluación académica.

En Korça, en la escuela Pandeli Cale, el grupo de supervisión continúa utilizando el cuestionario individual para dilucidar la situación de los niños/as considerados en situación de riesgo de abandono escolar, y además está diseñando planes educativos individuales basados en sus necesidades e intereses específicos.

5.4 Continuidad de las prácticas para la creación de un entorno escolar propicio al aprendizaje

En Marruecos y Albania, seguían aplicándose las prácticas citadas en la sección 2, y se habían integrado en la filosofía y vida cotidiana de las escuelas:

- Un personal docente y director de escuela sumamente motivados y comprometidos.
- Una actitud acogedora y afectuosa hacia los/as estudiantes.
- Iniciativas para garantizar que el complejo escolar y las aulas resulten atractivas.
- Disponibilidad de clases de recuperación y apoyo académico adicional.
- Atención específica a las niñas.

- Un énfasis constante en las actividades deportivas, artísticas y culturales.
- Participación de los/as estudiantes en actividades para combatir el trabajo infantil.
- Participación de los padres/madres en estructuras de supervisión.
- Divulgación y apoyo para las familias de niños/as en situación de riesgo de abandono escolar.
- Capacidad reforzada de los CGE y las APM.

Los/as docentes de Marruecos y Albania indicaron que los CGE y las APM estaban haciendo todo lo posible para recaudar fondos para las escuelas y destinarlos a la adquisición de artículos que anteriormente habían sido suministrados por el proyecto, como equipamiento deportivo, mochilas escolares y materiales para los/as estudiantes procedentes de familias desfavorecidas. En Marruecos, el sindicato había empezado a distribuir mochilas escolares y otros materiales en el marco de proyectos anteriores pero, según el SNE, el Gobierno ha decidido asumir y organizar esta iniciativa.

En Nicaragua, en las escuelas seleccionadas, algunos de los artículos de artesanía elaborados en el aula o en los clubes escolares se están vendiendo para recaudar fondos con vistas a que la escuela pueda ayudar a los niños/as procedentes de familias desfavorecidas, proporcionándoles material escolar.

5.5 Reformas a los planes de estudios de formación docente y los programas de enseñanza primaria

En algunos países se han llevado a cabo reformas a los planes de estudios para la formación docente y a los programas de enseñanza primaria, enfocadas a la creación de un entorno más abierto e inclusivo en las escuelas y con un mayor énfasis en los derechos del niño. En algunos casos, estas reformas pueden atribuirse, en parte, a la labor de promoción de los sindicatos.

Por ejemplo, en Malí, el SNEC ha trabajado con la Dirección Pedagógica Nacional para examinar los programas escolares e incluir material sobre trabajo infantil. Los programas para 1º y 2º curso ya se han confirmado y se están utilizando. Se ha elaborado material provisional para otros cursos que está siendo evaluado por el Ministerio de Educación.

En Marruecos, el experto en educación del SNE, El Khammar El Alami, ha formado a estudiantes de Máster del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Fez en pedagogía centrada en el niño/a, que podrán formar parte del futuro personal académico de los centros de formación docente.

El experto estima que dentro de diez años habrá una nueva generación de formadores/as docentes que podrán enseñar técnicas modernas de educación, lo cual repercutirá de manera muy positiva en la reducción de los índices de abandono escolar.

En Nicaragua, la CGTEN-ANDEN ha conseguido convencer a la autoridad educativa local (Consejo de educación local), y al Ministerio de Educación, del valor de los cursos de formación en comunicación y liderazgo. Estas asignaturas se han incorporado a los cursos de formación docente del Gobierno en el municipio de La Dalia.

5.6 Enfoque de múltiples partes interesadas

El enfoque de múltiples partes interesadas es otra estrategia de consolidación de la sostenibilidad, tanto a escala del pueblo y del consejo local como a mayor escala. Aparte de la cooperación con las autoridades educativas, otros proyectos anteriores, como “Omar’s Dream” (El sueño de Omar) y “Out of Work, Into School” (A la escuela sí, al trabajo no), se desarrollaron en colaboración con diversas ONG y sindicatos de educación. Estas relaciones se siguen manteniendo en la mayoría de los países, y los proyectos también están funcionando con ONG comunitarias, el sector empresarial y las Cámaras de Comercio. Además, en Uganda y Zimbabue, la policía y las fuerzas de seguridad también los apoyan; y en Uganda cuentan además con el apoyo de la diputada representante de las mujeres en el Parlamento.

5.6.1 Comités locales para combatir el trabajo infantil y función de las autoridades locales

En Malí y Uganda, los comités locales para combatir el trabajo infantil siguen funcionando a pesar de que las ONG asociadas al programa “Out of Work, Into School” ya no trabajan en los pueblos.

En Malí, el comité de supervisión del pueblo (Comité de Veille), presidido por el tradicional jefe del poblado, actúa como guardián moral del compromiso de garantizar que los niños/as del pueblo no estén trabajando en las minas artesanales y estén asistiendo a la escuela. El comité también incluye al imán local, que ha utilizado su autoridad espiritual para abogar por la educación de los niños/as. Asimismo, los alcaldes y las alcaldías locales están comprometidos con la erradicación del trabajo infantil en sus jurisdicciones. En este sentido, el alcalde de Ouroun declaró: “Hemos asumido que esto ya no es el proyecto de alguien: ¡es nuestra misión!”

En Uganda, la formación a mediados de 2017 del Comité Directivo del subcondado de Erussi sobre trabajo infantil, fue una respuesta a la inminente discontinuación del proyecto. El comité también cuenta con la participación de la empresa Kyagalanyi/Volcafe, que compra café y trabaja con agricultores de café para reducir y eliminar el trabajo infantil; la ONG local CEFORD, que trabaja a escala comunitaria; líderes religiosos; y la policía local. El UNATU desempeñó una función importante para garantizar que las partes interesadas se plantearan cómo dar continuidad a toda esta labor.

“Hemos presenciado la aplicación de varios proyectos que después cayeron en el olvido. Cada proyecto tiene su propio diseño. El UNATU nos preguntó qué pasaría después, y comprendimos que era necesario establecer un comité. Este proyecto nos interesa. Queríamos asegurarnos de que el mensaje no se quedara parado”. Presidente de la asociación de jefes de estudios, subcondado de Erussi, Uganda

El comité directivo se estableció con objeto de presionar para conseguir apoyo y planificar actividades. En octubre de 2017, dicho comité organizó satisfactoriamente una semana de actividades sobre el tema “Stop Child Labour” (Alto al Trabajo Infantil), que finalizó con una marcha por Erussi en la que participaron todas las escuelas de enseñanza primaria. En octubre de 2018 se llevó a cabo otra semana parecida.

“En aras de la sostenibilidad de la campaña Alto al Trabajo Infantil, consideramos que, como subcondado, nos correspondía establecer un comité directivo. Nos hemos estado coordinando estrechamente con otros miembros para movilizar recursos y establecer más planes. Como subcondado, pusimos en marcha un plan de trabajo y establecimos un presupuesto que hemos aplicado a través del personal técnico. El año pasado (2017) entregamos 300.000 chelines ugandeses UGX (70 EUR), y este año hemos conseguido entregar 500.000 UGX (120 EUR) para apoyar las actividades del comité directivo”. Orom Collins Jalacida, presidente del tercer nivel del Consejo Local (LCIII), subcondado de Erussi, y asesor principal del comité directivo.

5.7 Un entorno transnacional de aprendizaje e intercambio

La IE apoya actualmente diversos proyectos para combatir el trabajo infantil en diez países de tres continentes. Algunos proyectos se han llevado a cabo durante varios años, mientras que otros acaban de ponerse en marcha. No obstante, a pesar de las barreras geográficas, el sentimiento de comunidad compartida y de aprendizaje mutuo –o, utilizando la terminología de la ayuda internacional al desarrollo, el entorno de seguimiento, evaluación, responsabilidad y aprendizaje– es muy encomiable. Abarca mecanismos efectivos de información a los asociados de los proyectos a escala nacional; documentación de los resultados para favorecer el aprendizaje; y la facilitación de toma de decisiones por parte del personal del proyecto con arreglo a pruebas de primera mano de los resultados. Una serie de elementos han permitido crear este entorno de aprendizaje.

- Los proveedores de fondos han invertido considerablemente en la provisión de oportunidades para el intercambio Sur-Sur (como por ejemplo, reunir a los coordinadores/as de diferentes países para las reuniones iniciales y finales), oportunidades que incluyeron visitas in situ a las zonas seleccionadas del proyecto, y reuniones con los directores/as de escuela y los coordinadores/as de cuestiones sobre trabajo infantil. Un ejemplo fue la reunión inicial en Malí en 2014, a la que asistieron afiliados/as de la IE de Malí, Turquía, Uganda y Zimbabue. En febrero de 2015 se realizó otro viaje a Marruecos, que contó con la presencia de representantes sindicales de Albania, Malí, Nicaragua, Senegal, Togo, Turquía, Uganda y Zimbabue, así como personal de la IE de la Oficina Regional Africana y representantes del Aob y de la GEW Fair Childhood Foundation. El viaje ayudó a los sindicatos que estaban poniendo en marcha proyectos sobre trabajo infantil a entender mejor los diversos componentes de los proyectos y la manera de establecer asociaciones. Como resultado del viaje, la CGTEN-ANDEN de Nicaragua decidió poner en marcha un proyecto, y la GEW Foundation se interesó en invertir en varios proyectos sindicales. También se han llevado a cabo otros viajes de estudio: por ejemplo, en 2018, en Uganda, el UNATU recibió a los afiliados/as de la IE de Malawi, Tanzania y Zimbabue; en Malí, el SNEC recibió a los afiliados/as de la IE de Burkina Faso y Togo. Tras el viaje de estudio a Malí, por ejemplo, los líderes del SNEC han proporcionado orientación sobre cómo planificar y presentar una propuesta de financiación para sus compañeros de otros países.
- Además, existe la posibilidad de compartir los resultados y lo que se ha aprendido de los proyectos con la comunidad de desarrollo en general y con los responsables de la formulación de

políticas: los coordinadores/as de proyectos han participado en las dos Conferencias Mundiales sobre la Erradicación Sostenida del Trabajo Infantil en Brasil (2013) y Argentina (2017). Otros han asistido a cursos en el Centro de Formación de la OIT de Turín y han compartido, a cambio, nuevos conocimientos.

- Existe la determinación de compartir información y celebrar los logros a través de las redes sociales, los sitios web de los sindicatos, y las revistas. Actualmente hay cinco grupos de WhatsApp a escala nacional y un grupo transnacional que se estableció tras uno de los viajes de estudio. También hay una página de Facebook, Educators against Child Labour, moderada por la IE. La [revista de GEW](#) proporciona información regular sobre proyectos relacionados con el trabajo infantil, en parte para hacer publicidad de la labor de la Fair Childhood Foundation.
- Los proveedores de fondos afiliados a la IE también brindan apoyo y, en la medida de lo posible, tratan de adaptar los horarios y ajustar los programas, creando un ambiente de apertura y confianza que resulta fundamental para el establecimiento de un entorno de aprendizaje efectivo.
- El coordinador de la IE sobre cuestiones de trabajo infantil realiza misiones regulares de supervisión, mantiene una comunicación frecuente con los coordinadores/as de proyectos a escala nacional, y comparte información sobre reuniones y eventos clave a través de las redes sociales. De esta forma, el grupo de coordinadores/as nacionales de proyectos están en contacto y se motivan y apoyan mutuamente.

Sección 6: Consideraciones generales para el futuro

A continuación se enumeran varios puntos adicionales referentes a las fases de planificación de los proyectos y al marco global de políticas para los proyectos sobre trabajo infantil.

- 1.** Si bien los proyectos han establecido sistemas efectivos para el seguimiento de los índices de abandono escolar de todos los niños/as que se han matriculado en la escuela, es preciso comprender mejor, al principio de un nuevo proyecto, el alcance cuantitativo del trabajo infantil en las áreas seleccionadas del proyecto para poder hacer un seguimiento de los progresos a lo largo del tiempo. Las encuestas a domicilio utilizando técnicas participativas, realizadas con el apoyo de las escuelas y los/as docentes, podrían resultar útiles. Para ello se necesitaría un curso de formación inicial en técnicas de investigación participativa y una labor de supervisión y apoyo durante la encuesta, que se podría llevar a cabo al principio y, nuevamente, hacia el final del período del proyecto. Las encuestas participativas constituyen además una estrategia efectiva para promover la apropiación de los resultados del proyecto.
- 2.** Al comienzo de un nuevo proyecto o iniciativa, podría resultar útil elaborar un mapa de las diferentes intervenciones de ONG y agencias multilaterales en el país y en las áreas seleccionadas, con vistas a maximizar las posibles sinergias o plataformas potenciales para las actividades conjuntas de promoción.
- 3.** También podría resultar útil examinar si existen oportunidades de colaboración más sistemática con la unidad de Investigación y la unidad de Género de la IE, así como con los comités y oficinas regionales relevantes.
- 4.** En referencia al marco político de la IE, podría resultar útil prestar mayor atención a las interrelaciones entre los enfoques territoriales para la eliminación del trabajo infantil y la promoción y apoyo programático para una educación de calidad inclusiva para todos.

Apéndices

Apéndice 1: Lista de materiales y manuales de formación de sindicatos de países donde se realizaron visitas de campo, y materiales y recursos de referencia seleccionados

A. Materiales y manuales de formación de sindicatos de los países donde se realizaron visitas de campo

Albania

- Trade Union Manual: Commitment of Education Trade Unions, Teachers and other Stakeholders as to Reducing School Drop Outs and Eliminating Child Labour. (Manual Sindical: compromiso de los sindicatos de educación, los/as docentes y otras partes interesadas para reducir el abandono escolar y eliminar el trabajo infantil). Obtenido en la página web: <http://faqeemeparshmeFsash-spash.fsash.al/englishsite/Manual%20on%20ChL%20Prevention%20and%20Elimination.html>
- Versión árabe del paquete SCREAM *Supporting Children's Rights through Education, Arts and Media* (Apoyar los derechos del niño a través de la educación, el arte y los medios de comunicación)
- *Annual Plan for Prevention of School Abandoning* (Plan anual para la prevención del abandono escolar) 2018-2019, Kamze, escuela Hillary Clinton
- Cuestionario: situación de los niños/as trabajadores, que han abandonado la escuela o que corren el riesgo de hacerlo
- Fragmentos del convenio colectivo de FSASH/SPASH con el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes 2018-2022, artículo 12: compromiso para reducir el abandono escolar y eliminar el trabajo infantil
- Kontrata Kolektive e Punes (2018-2022) convenio colectivo (texto en albaniano)

Malí

- *Combattre le travail des enfants par l'Éducation: Un objectif à notre portée: Manuel d'information et de sensibilisation de l'élève sur l'éducation et le travail des enfants* (Combatir el trabajo infantil mediante la educación: un objetivo a nuestro alcance: Manual de información y sensibilización del alumno sobre educación y trabajo infantil). Publicado por la OIT/IPEC, SNEC y el Ministerio de Educación, Alfabetización y Lenguas Nacionales (2006)
 - Libro 1: nivel primer ciclo de enseñanza básica, 5º y 6º cursos
 - Libro 2: nivel segundo ciclo de enseñanza básica, 7º, 8º y 9º cursos
- *Combattre le travail des enfants par l'Éducation: Un objectif à notre portée: Guide de l'enseignant: Méthode d'enseignement des leçons modèles sur l'éducation et le travail des enfants* (Combatir el trabajo infantil mediante la educación: un objetivo a nuestro alcance: Guía del docente: método de enseñanza de lecciones modelo sobre educación y trabajo infantil). Publicado por la OIT/IPEC, SNEC y el Ministerio de Educación, Alfabetización y Lenguas Nacionales (2006)
 - Guía 1: nivel primer ciclo, 5º y 6º cursos
 - Guía 2: nivel segundo ciclo, 7º, 8º y 9º cursos
- Presentación del proyecto: *Programme de Lutte contre le Travail des Enfants et Création de Zones Libres de Tout Travail d'Enfants* (Programa para combatir el trabajo infantil y crear zonas libres de trabajo infantil) (2014-2019)
- *Guide de bonnes pratiques pour lutter contre le travail des enfants SNEC* (février 2017) (Guía de buenas prácticas para luchar contra el trabajo infantil, SNEC (febrero de 2017))

Marruecos

- *SNE/FDT Guide Pédagogique Formation des Formatrices et Formateur (avec le soutien de FNV/AOb et IE)* (SNE/FDT Guía pedagógica para la formación de formadoras y formadores (con el apoyo de FNV/AOb y la IE))
- *SNE/FDT Formation des Formateurs Régionaux en matière de prévention de travail précoce des enfants Compte rendu des activités* (2015) (SNE/FDT Formación de formadores regionales sobre prevención del trabajo infantil precoz. Balance de actividades (2015))
- *SNE/FDT Résumé d'activités du SNE/FDT contre l'abandon scolaire et le travail des enfants* (2016) (SNE/FDT Resumen de actividades del SNE/FDT contra el abandono escolar y el trabajo infantil)

Uganda

- UNATU. (2018). *Lobby and Advocacy Plan on Child Labour* (Plan de incidencia y promoción sobre el trabajo infantil)
- UNATU. (2018). *Teachers' Action for Girls Project Manual* (Manual del proyecto Teachers' Action for Girls) (con apoyo de la Canadian Teachers' Federation)

- Presentación PowerPoint: concepto de zonas libres de trabajo infantil, reunión orientativa de distrito (23 de octubre de 2016)
- Notas de formación: comunicación y comprensión efectiva; asociaciones de padres/madres y docentes y sus funciones; funciones de los Comités de Gestión Escolar

Zimbabue

- PTUZ. (2018). *Teachers' Guide (incubation Curriculum) with support of EI and Coalition against Child Labour in Zimbabwe* (CACLAZ) (Guía para docentes (programas de "incubación") con el apoyo de la IE y la Coalition against Child Labour in Zimbabwe (CACLAZ))
- ZIMTA. (2017). *Stop Child Labour: Children's Rights Handbook for Teachers for a child labour free zone in Zimbabwe* (Alto al trabajo infantil: manual de los derechos del niño para docentes para una zona libre de trabajo infantil en Zimbabue)
- ZIMTA. (2019). *Baseline Survey on Child Labour: 'Let them be where they should be': A case for Chipinge Schools* (Encuesta de base sobre trabajo infantil: Que se les deje estar donde deberían estar: un caso para la escuelas de Chipinge)

B. Recursos y materiales de referencia seleccionados

Albania:

- Albania Coalition for Child Education (ACE). (2015). *Report on Professional Development and Teacher Evaluation in Albania* (Informe sobre desarrollo profesional y evaluación docente en Albania). Enero. Obtenido en la página web: <https://www.acce.al/sites/default/files/download/research/Raport%20Teacher%20Evaluation.pdf>
- Albania Coalition for Child Education (ACE). (2018). *Funding of Basic Education by National Budget in Albania* (Financiación de la enseñanza básica mediante el presupuesto nacional en Albania). Noviembre. Obtenido en la página web: <https://www.acce.al/en/research/funding-basic-public-education-national-budget-albania>
- Consejo de ministros de Albania. (2014). 2014-2018 *National Strategy for Development and Integration* (NSDI) (Estrategia nacional para el desarrollo y la integración). Obtenido en la página web: <http://www.oneplanetnetwork.org/resource/national-strategy-development-and-integration-albania>
- Fundación Europea de Formación. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity, Albania Country Report, Working Document* (Elaboración de políticas y prácticas para la preparación de los/as docentes para una educación inclusiva en contextos de diversidad social y cultural, informe nacional sobre Albania, documento de trabajo). Enero. Obtenido en la página web: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC125772E0029DDCE_NOTE85SAXQ.pdf

- PNUD. (2015). *Roma and Egyptians in Albania: A Socio-Demographic and Economic Profile based on 2011 Census* (Gitanos y egipcios en Albania: un perfil socio-demográfico y económico basado en el censo de 2011) Abril. Obtenido en la página web: <https://www.undp.org/content/dam/albania/docs/Census%202011%20Profile%20of%20Roma%20and%20Egyptians%20final.pdf>
- UNESCO. (2017). *Albania Education Policy Review: Issues and Recommendations* (Examen de la política educativa de Albania: cuestiones y recomendaciones). Abril. Obtenido en la página web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247993>

Malí:

- Coulibaly, C. (2017). *The Socio-cultural organization of artisanal gold mining and its impacts on the local livelihood: The case of Kemogola mine site in southern Malí* (La organización sociocultural de la minería de oro artesanal y sus consecuencias en los medios de vida locales: el caso de la mina de Kemogola en el sur de Malí). Tesis de Master en Filosofía, Departamento de Arqueología y Antropología Social, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad de Tromsø. Noruega. Disponible en: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11210/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ENDA-Malí. *Annual Reports 2016 and 2017* (Informes anuales 2016 y 2017). Obtenido en la página web: <http://endatiersmonde.org/instit/index.php/component/content/article/29-ressources/261-les-publications-d-enda-tiers-monde>
- Ministerio de Educación/UNICEF Malí. (2015). *Le comité de gestion scolaire: Livret de formation 2014* (Comité de gestión escolar: prospecto de formación 2014) Obtenido en la página web: <http://washinschoolsmapping.com/wengine/wp-content/uploads/2015/10/Livret-formation-du-CGS-email-Unicef-Mali-2015-FR.pdf>
- Soïba Traoré, I. (2016). *Les Ecoles Communautaires au Mali Face à la Décentralisation de l'Education: les Paradigmes d'une Inégalité Zonale* (Las escuelas comunitarias en Malí ante la descentralización de la educación: los paradigmas de una desigualdad regional); Universidad de Letras y Ciencias Humanas de Bamako, publicado en *L'Education en débats: analyse comparée* (2016) 8: 59-75. <https://www.unige.ch/fapse/erdie/files/8915/0678/9717/Traore-EED8.pdf>
- SOMO. (2015). *Gold from children's hands* (Oro de las manos de los niños/as), por Irene Schipper, Esther de Haan, Mark van Dorp. Noviembre. Obtenido en la página web: <https://www.stopkinderarbeid.nl/assets/SOMO-Gold-from-children%e2%80%99s-hands-web-1.pdf>
- Ordenanza núm. 10-036/P-RM del 5 de agosto de 2010 sobre la creación del órgano nacional para combatir el trabajo infantil
- Ley 2018-007 del 16 de enero de 2018 sobre el Estatuto del Personal Docente
- Decreto núm. 2018-0067/p-RM del 26 de enero de 2018 para establecer las modalidades de aplicación del Estatuto del Personal Docente
- Código familiar 2011

Marruecos:

- Bourqia, R. (2016) *Repenser et refonder l'école au Maroc: la Vision stratégique 2015-2030* (Replantarse y reforzar la escuela en Marruecos: visión estratégica 2015-2030) Revista internacional de educación de Sèvres 71/2016. Obtenido en la página web: <https://journals.openedition.org/ries/4551>
- FMI. (2016). *Education: Investing in Morocco's Future* (Educación: invertir en el futuro de Marruecos), por Blancher, N., Fayad, D. y Auclair, G. 4 de mayo. Obtenido en la página web: <http://blog-montada.imf.org/>
- ITUC/CSI/IGB. (2010). Visión Sindical: Trabajo infantil: ¡Basta ya! Mayo. Obtenido en la página web: https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/V5_child_labour_ES.pdf
- Ministerio de Educación. (nd) *Dépliant 2015-2016 L'Education Nationale en Chiffres* (Prospecto 2015-2016 La educación nacional en cifras). Obtenido en la página web: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Depliant2015-16.pdf>
- UNICEF. (2015?). *Analyse de Situation des Enfants au Maroc 2015* (Análisis de la situación de los niños/as en Marruecos). Disponible en https://www.unicef.be/content/uploads/2014/05/UNICEF_Child_Notice_Marokko.pdf
- Grupo del Banco Mundial. (2016). *SABER Rapport National 2016 Maroc Enseignants 'Systems Approach for Better Education Results'* (Informe nacional SABER 2016, Marruecos, Docentes, "Enfoque sistémico para lograr mejores resultados en la educación" (SABER, por sus siglas en inglés)). Obtenido en la página web: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/TCH/SABER_Teachers_Morocco_CR2016_FR.pdf

Uganda:

- Dirección de Normas Educativas. (nd). *Basic Requirements and Minimum Standards Indicators for Education Institutions* (Requisitos básicos e indicadores de normas mínimas para las instituciones educativas). Presentación PowerPoint. Disponible en UNATU
- *Global Initiative to End all Corporal Punishment of Children. (2018). End Corporal Punishment: Corporal Punishment of Children in Uganda* (Iniciativa global para erradicar el castigo corporal de los niños/as (2018). Acabar con el castigo corporal: castigo corporal de los niños/as en Uganda). Enero. Obtenido en la página web: www.endcorporalpunishment.org
- OIT/IPEC. (2012). *Emerging good practices from the integrated area based approach in Uganda* (Buenas prácticas emergentes derivadas del enfoque territorial integrado). Septiembre. Obtenido en la página web: <http://www.ilo.org/ipecinfo/product/download.do?type=document&id=20675>
- Ministerio de Educación y Deportes (nd.). *Creating Safer Schools Volume 1: Introductory Handbook for Promoting Positive Discipline in Schools for Quality Education – Alternatives to Corporal Punishment in association with UNICEF and Raising Voices* (Crear escuelas más seguras. Volumen 1: Manual de introducción para promover la disciplina positiva en las escuelas en favor de una educación de calidad: alternativas al castigo corporal en colaboración con UNICEF y Raising Voices).

- Ministerio de Educación y Deportes (2013). Understand and Managing Menstruation: A Reader for Learners (Entender y gestionar la menstruación: libro para estudiantes). Obtenido en la página web: http://www.education.go.ug/files/downloads/Menstruation%20Management%20Reader%20FINAL%20Pre-Production%20version_Approved.pdf%20for%20USAID-1.pdf
- Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo Social. (2018). Say No to Child Labour and Yes to Education: Guidelines for the Implementation of the National Action Plan for the Elimination of Child Labour for District Local Governments (Di no al trabajo infantil y sí a la educación: directrices para la aplicación del plan de acción nacional enfocado a la eliminación del trabajo infantil para los Gobiernos locales de distrito). Junio. Publicación: UNATU
- Prestwich, G. (nd.). An exploratory study into Menstrual Hygiene Management amongst rural primary schoolgirls in Uganda: What implications does menstrual related absenteeism have for future interventions? (Estudio de exploración sobre una buena higiene menstrual entre las alumnas de primaria procedentes de zonas rurales en Uganda: ¿Qué implicaciones tiene el absentismo relacionado con la menstruación en las futuras intervenciones?) Obtenido en la página web: http://www.irise.org.uk/uploads/4/1/2/1/41215619/prestwich_georgina_dissertation.pdf
- Raising Voices. (2011). The Good School Toolkit: An Overview (Las buenas herramientas escolares: visión general). Junio. Obtenido en la página web: http://raisingvoices.org/wp-content/uploads/2013/03/downloads/GoodSchool/Good_School_Toolkit/OVERVIEWINTRO.pdf
- SOMERO. (nd). SCREAM: Presentación PowerPoint con especial énfasis en el trabajo infantil en las zonas de cosecha del café. Disponible en UNATU
- SOMERO. (nd.) Facilitators' Manual on Training of Local Community Leaders in Policy Understanding and Advocacy in Promoting the Implementation of Universal Education to Eliminate Child Labour (Manual de facilitadores sobre formación de líderes comunitarios locales en comprensión de políticas y fomento de la aplicación de la educación universal para eliminar el trabajo infantil). Disponible en UNATU

Zimbabue

- *Coalition against Child Labour and Abuse in Zimbabwe* (CACLAZ) (Coalición contra la explotación y el trabajo infantil en Zimbabue). (2007). Encuesta de base sobre el trabajo infantil, informe final. Julio. Disponible en CACLAZ.
- *End Corporal Punishment*. (2018). *Corporal Punishment of Children in Zimbabwe* (Acabar con el castigo corporal (2018). El castigo corporal de los niños/as en Zimbabue). Abril. Obtenido en la página web: www.endcorporalpunishment.org
- *Global Conference on Children on the Move* (Conferencia Mundial sobre Niños en Movimiento) (2017). Programa de la conferencia, Berlín, 10 y 11 de junio de 2017. Obtenido en la página web: <https://www.childrenonthemove.org/global-conference-on-children-on-the-move/>



- Taruvinga, M., et al. (2019). *Child Protection Committees (CPCs) and National Action Plan for Orphans and Vulnerable Children (NAP for OVC) Phase 1 and 11*. *Journal for Studies in Management and Planning* (Comités de protección infantil y plan de acción nacional para niños/as huérfanos y vulnerables, fase 1 y 11. Revista para estudios en gestión y planificación). Enero. Obtenido en la página web: <https://www.researchgate.net/publication/330634982>
- ZIMSTAT. (2012). *2011 Child Labour Survey Report* (Informe de la encuesta sobre trabajo infantil). Mayo. Obtenido en la página web: http://www.zimstat.co.zw/sites/default/files/img/publications/Employment/Child_Labour_Report_2011.pdf
- UNICEF Zimbabwe. (2015). *Educational Transition Fund Explanatory Note* (Nota explicativa sobre el Fondo de Transición para la Educación). Septiembre. Disponible en <https://www.unicef.org/zimbabwe/reports/educational-transition-fund>
- UNICEF Zimbabwe. (2017). *Ministry of Primary and Secondary Education 2017 Budget Brief* (Resumen del presupuesto de 2017 del Ministerio de Educación Primaria y Secundaria). Disponible en <https://www.unicef.org/zimbabwe/reports/zimbabwe-2017-ministry-primary-secondary-education-budget-brief>
- Departamento de Trabajo de EE.UU. (2017). *Report on Child Labour* (Informe sobre trabajo infantil). Obtenido en la página web: <https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/zimbabwe>
-

Apéndice 2: Albania: Plantilla modelo para las tareas y el plan de acción de los grupos de supervisión

Tabla 1. Ejemplo de plan de acción de los grupos de supervisión 2016-2018

| Grupo | Cursos | Han abandonado | Meta | Riesgo de abandonar | Meta |
|--------------|----------------|----------------|-----------|---------------------|-----------|
| Grupo 1 | Cursos 1° a 3° | 7 | 5 | 18 | 18 |
| Grupo 2 | Cursos 4° y 5° | 6 | 4 | 16 | 16 |
| Grupo 3 | Cursos 6° y 7° | 7 | 5 | 22 | 20 |
| Grupo 4 | Cursos 8° y 9° | 5 | 4 | 24 | 22 |
| Total | | 25 | 18 | 80 | 76 |

Composición de los grupos de supervisión

Cada escuela tenía cuatro grupos de supervisión divididos por cursos. Cada grupo constaba de tres docentes (incluido un responsable del grupo de supervisión), un padre/madre y un alumno/a de uno de los cursos que abarca el grupo.

Reuniones del grupo de supervisión

- Mantener reuniones semanales regulares de cada grupo de supervisión.
- Mantener reuniones mensuales con el coordinador/a de proyecto y con grupos de supervisión de otras escuelas, en ocasiones con la presencia del jefe/a de estudios, con vistas a hacer un seguimiento de los progresos y discutir casos individuales.

Tareas del grupo de supervisión

- Identificar el número de niños/as que han abandonado (A) la escuela, y el número de niños/as en situación de riesgo (R).
- Elaborar una lista de metas correspondientes al número de niños/as que se espera regresen a la escuela y al número de niños/as que se ha evitado que abandonen la escuela (tabla 1 como ejemplo).

Tareas del grupo de supervisión

- *Dividir el trabajo entre los/as docentes, de manera que cada docente sea responsable de una serie de niños.*
- *Completar el cuestionario suministrado por el coordinador/a de proyectos para cada niño/a R (que habrá de ser cumplimentado por el niño/a o por el/la docente, dependiendo de la edad del niño/a).*
- *A los niños/as R más mayores también se les preguntó sobre sus asignaturas preferidas, para que el/la docente de la correspondiente asignatura pudiera ser informado/a y ofrecer apoyo.*
- *Elaborar un plan educativo individual para los niños/as R y mantener un registro de los progresos de cada niño/a.*

Desarrollar vínculos con los padres/madres de los niños/as A y R

- *Visitas a domicilio a los padres/madres o familiares de los niños/as A o R con dos o tres personas, ya sea uno de los/as docentes del grupo de supervisión, el/la docente de clase, un padre/madre del grupo de supervisión, y un/a estudiante.*
- *Reuniones con los padres/madres de los niños/as R en la escuela para hablar de las dificultades de los padres/madres, incluyendo eventos sociales como almuerzos.*
- *Clubes de café con docentes y padres/madres..*

Prácticas en el aula

- *Llevar a cabo tareas basadas en el proyecto y emparejar a niños/as R con niños/as que estén obteniendo buenos resultados en la asignatura.*
- *Dejar que los niños/as R dirijan juegos de rol y otras actividades didácticas.*
- *Asignar a los niños/as R la responsabilidad de tareas de clase, como por ejemplo ser el responsable de los deberes o el encargado de las plantas.*
- *Brindar a los niños/as R tiempo adicional para sus asignaturas preferidas (lecciones de música y artesanía, por ejemplo).*
- *Crear un ambiente general respetuoso y esperanzador.*

Función de otros estudiantes y líderes de clase (senadores)

- *Acompañar al grupo de supervisión en las visitas a domicilio.*
- *Debates en el vecindario con niños/as A sobre las actividades en la escuela para persuadirles de que regresen.*

Función de otros estudiantes y líderes de clase (senadores)

- *Asignar a un estudiante del grupo de supervisión para que se haga amigo del niño R.*
- *Recaudación de fondos para libros y materiales para estudiantes procedentes de familias desfavorecidas.*

Actividades extraescolares

- *Eventos deportivos, eventos culturales como conciertos y teatro, competiciones entre escuelas, con niños/as R y padres/madres de niños/as R invitados a participar.*
- *Proyectos de plantación de árboles.*
- *Exposiciones artísticas de los trabajos escolares y sobre los derechos del niño en el parque local.*
- *Meses del libro o actividades de lectura.*
- *Página de Facebook para divulgar información sobre las actividades escolares.*

Apoyo práctico para niños/as A y R y sus familias

- *Donativos de mochilas y material escolar.*
- *Apoyo pedagógico adicional en algunas asignaturas.*
- *Apoyo financiero para familias y donativos en especie de ropa y material escolar.*
- *Proporcionar almuerzos para algunos niños/as R (a través de contribuciones personales de los/as docentes).*
- *Solicitar al municipio que encuentre trabajo para las familias con dificultades económicas con niños/as R o que han abandonado la escuela.*

Apéndice 3: Aumento del número de afiliados/as en los sindicatos de educación que participan en los proyectos de trabajo infantil

Albania

Promedio del aumento del número de afiliados/as para las seis escuelas: 41,5%

Escuelas de Kamza schools. Proyecto de GEW 2016-2018

| Escuela | Número de docentes | Afiliados/as FSASH | Afiliados/as SPASH | Total de afiliados/as | Densidad sindical % |
|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|
| "H. Clinton", 2015 | 61 | 15 | 15 | 30 | 49% |
| "H. Clinton", 2018 | 65 | 42 | 12 | 54 | 83% |
| % aumento | | | | | 34% |
| "100 Vjetori", 2015 | 54 | 19 | 10 | 29 | 53% |
| "100 Vjetori", 2018 | 54 | 48 | 4 | 52 | 96% |
| % aumento | | | | | 43% |

Escuelas de Bathor. Proyecto de GEW 2014-2016

| Escuela | Número de docentes | Afiliados/as FSASH | Afiliados/as SPASH | Total | Densidad sindical % |
|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------|---------------------|
| "Ahmet Zogu", 2013 | 56 | 10 | 15 | 25 | 44% |
| "Ahmet Zogu", 2018 | 51 | 23 | 20 | 43 | 84% |
| % aumento | | | | | 40% |
| "Halit Coka", 2013 | 75 | 11 | 10 | 21 | 28% |
| "Halit Coka", 2018 | 58 | 11 | 45 | 56 | 96% |
| % aumento | | | | | 68% |

Escuelas de Korça. Proyecto de AOOb 2014-2016

| School | Number of Teachers | Members FSASH | Members SPASH | Total | Union Density % |
|------------------------|--------------------|---------------|---------------|-------|-----------------|
| "Shkolla e Re", 2013 | 30 | 3 | 7 | 10 | 33% |
| "Shkolla e Re", 2018 | 28 | 5 | 13 | 18 | 64% |
| % aumento | | | | | 31% |
| "N. Veqilharxhi", 2013 | 20 | 8 | 3 | 11 | 55% |
| "N. Veqilharxhi", 2018 | 17 | 9 | 6 | 15 | 88% |
| % aumento | | | | | 33% |

Malí

Número de afiliados del SNEC en el distrito de Bougouni (2013-2018)

| Distrito de Bougouni | 2013 Afiliados/as del SNEC | 2015 Docentes | | | 2015 Afiliados/as del SNEC | 2018 Docentes | | | 2018 Afiliados/as del SNEC | Aumento de afiliados/as del SNEC 2013-2018 |
|----------------------|----------------------------|---------------|-----------|-----------|----------------------------|---------------|-----------|-----------|----------------------------|--|
| | | Total | Eco | FP | | Total | Eco | FP | | |
| <i>Dossala</i> | 0 | 7 | 1 | 6 | 1 | 8 | 2 | 6 | 5 | 5 |
| <i>Lena</i> | 4 | 6 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 2 | 4 | 0 |
| <i>Syentoula</i> | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | -1 |
| <i>Yerefounela</i> | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | -1 |
| <i>Soumaya</i> | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | -3 |
| <i>Chambougou</i> | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | -2 |
| <i>Mafelini</i> | 2 | 8 | 1 | 7 | 4 | 8 | 2 | 6 | 5 | 3 |
| <i>Ouroun</i> | 2 | 12 | 4 | 8 | 6 | 10 | 3 | 7 | 5 | 3 |
| Total | 22 | 47 | 18 | 29 | 24 | 44 | 17 | 27 | 28 | 4 |

ECO = Docente de escuela comunitaria

FP = Docente de escuela estatal contratado/a como funcionario/a

Marruecos

Marruecos: aumento del 30% (2014- 2018)

Número de afiliados/as. Sindicato SNE en la provincia de Fez

| | |
|------|----------------|
| 2014 | 1.040 miembros |
| 2015 | 1.160 miembros |
| 2016 | 1.295 miembros |
| 2017 | 1.392 miembros |
| 2018 | 1.489 miembros |

Uganda

Uganda: aumento del 23% (2015-2018)

Número de afiliados/as en 15 escuelas. Subcondado de Erussi, distrito de Nebbi

| | |
|------|--------------|
| 2015 | 117 miembros |
| 2018 | 151 miembros |

Se suministra como documentación justificativa una lista de nombres de los/as docentes individuales de cada escuela.

Nicaragua

Nicaragua: aumento del 47% (2016-2018)

Número de afiliados/as. Municipio de La Dalia, departamento de Matagalpa

| | |
|------|--------------|
| 2016 | 200 miembros |
| 2017 | 300 miembros |
| 2018 | 380 miembros |

Zimbabue:

PTUZ Número de afiliados/as en el distrito de Chipinge:

PTUZ. Afiliados/as en el distrito de Chipinge

| | |
|------|--------------|
| 2014 | 342 miembros |
| 2018 | 637 miembros |

Debido al ciclón, el PTUZ solo pudo proporcionar cifras globales para el distrito por no disponer de cifras de las escuelas individuales.

ZIMTA Número de afiliados/as en el distrito de Chipinge): 47.5%

Número de afiliados/as del ZIMTA. Distrito rural de Chipinge 2015-2019

| Escuela | Afiliados/as al ZIMTA | | Número de docentes | |
|--------------------------------------|-----------------------|------|--------------------|------|
| | 2015 | 2019 | 2015 | 2019 |
| <i>New Year's Gift</i> | 1 | 7 | 10 | 10 |
| <i>Clearwater Primary +Secondary</i> | 10 | 17 | 49 | 49 |
| <i>Junction Gate Primary</i> | 9 | 7 | 25 | 25 |

| | | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|
| <i>Avontuure Secondary</i> | 2 | 6 | 14 | 14 |
| <i>Ratelshoek Secondary</i> | 8 | 8 | 30 | 30 |
| <i>Ratelshoek Primary</i> | 8 | 10 | 24 | 24 |
| <i>Jersey Primary</i> | 6 | 9 | 24 | 24 |
| <i>Jersey Secondary</i> | 5 | 10 | 33 | 33 |
| <i>Zona Primary +Secondary</i> | 1 | 6 | 16 | 16 |
| Total | 42 | 80 | 225 | 225 |



Apéndice 4: Lista de personas entrevistadas y debates de grupos focales

Miembros del Grupo Directivo de Investigación

Trudy Kerperien, secretaria internacional de AOb

Manfred Brinkman, secretario de Relaciones Internacionales del GEW

Klaus Bullan, GEW Fair Childhood Foundation

Marlis Tepe, presidenta de GEW

Mario van de Luijtgaarden, responsable de programas de FNV Mondiaal

Dominique Marlet, coordinadora sénior, Unidad de Igualdad y Derechos Humanos y Sindicales, sede de la IE

Samuel Grumiau, consultor de la IE sobre trabajo infantil, sede de la IE

Pedi Anawi, coordinador regional, Oficina Regional Africana de la IE

Uganda (29 de julio al 8 de agosto de 2018)

Reuniones en Kampala

Baguma Filbert Bates, secretario general

Phillip Duluga Buni, secretario general adjunto

Juliet Wajega, secretaria general adjunta

Robert Gunsinze, responsable de investigación y programas sobre trabajo infantil

Ben Kirere, responsable de evaluación y supervisión

Winnie Namata, responsable de comunicaciones

Formadores/as de programas sobre trabajo infantil, sede central del UNATU

Geoffrey Nsubuga, director general, Somero, Uganda

Ignatius Nuwoho, jefe de programas, African Network for the Prevention and Protection against Child Abuse and Neglect (ANPPCAN-Uganda Chapter)

Petua Roabinja Isabigo, responsable principal de educación, Igualdad de Oportunidades, Uganda

Dr. Cleophus Mugenyi, comisionado, Dirección de Servicios de Educación,
Ministerio de Educación, Uganda

Ministerio de Educación

Rosemary Nasubuga Seninde, ministra de Educación Primaria

Reuniones en el subcondado de Erussi y el distrito de Nebbi, Nilo Occidental

Mary Immaculate Berocan, coordinadora de proyectos locales sobre trabajo infantil del UNATU, representante escolar del UNATU, y jefa de estudios de la Erussi Primary School

Debate de grupo focal, 12 docentes y puntos focales sobre trabajo infantil (nueve hombres y tres mujeres)

Visita a la escuela Oboth Primary School: reunión con tres miembros del CGE y un miembro de la APM (tres hombres y una mujer)

Visita a la escuela Pajur Primary School: reunión con seis miembros del CGE, siete miembros de la APM y cuatro docentes (13 hombres y 4 mujeres)

Comité Ejecutivo de la delegación del UNATU (dos hombres y tres mujeres)

Innocent Opanytho, responsable en funciones del departamento de Educación del distrito de Nebbi

Geoffrey Okello, vicepresidente del Consejo de Distrito del Gobierno local

Responsable de investigación, Community Empowerment for Rural Development (CEFORD)

Debate de grupo focal, jefes de estudios (doce hombres y tres mujeres)

Debate de grupo focal, comité directivo del subcondado de Erussi (diez hombres y una mujer)

Orom Collins Jalacida, presidencia de LC111, subcondado de Erussi

Padre Godfrey, iglesia católica de Erussi

Donald Watemu Olker, catequista asistente, y jefe de estudios adjunto de Pajuro Primary School

Anneke Fermont, Kyagalanyi Coffee Co

Mori Samuel Sidoro, representante nacional del UNATU para la región de Nilo Occidental

Patricia Thociba, coordinadora regional del UNATU para la región de Nilo Occidental



Jackie Aol, diputada representante de las Mujeres para el distrito de Nebbi
Joseph Ngomopong, presidente sectorial del UNATU, distrito de Zombo
Emmerson Bukomeko, presidente sectorial del UNATU, distrito de Zombo
Alex Ochongo, responsable de Educación de distrito, distrito de Zombo
Visita a la escuela Okeyo Primary School, subcondado de Abanga
Visita a la escuela Kaya Primary School, subcondado de Paidha

Marruecos (30 de septiembre al 7 de octubre de 2018)

Reuniones en Casablanca

Sede del SNE/FDT

Sadek Rghuiwi, secretario general

Hamid Nahass, coordinador nacional de programas sobre trabajo infantil, tesorero del SNE

Soumya Riahi, miembro del Consejo Ejecutivo del SNE

M'hammed Lachgare, miembro del comité directivo

Abdelaziz louy, miembro del comité directivo (ex secretario general)

Reuniones en Fez

Chahti Zouhir, director provincial, Delegación Provincial de Educación

Abdelhak Dammati, director de Recursos Humanos, Delegación Provincial de Educación

Barak Azdine, director de Comunicaciones y Asuntos Jurídicos, Delegación Provincial de Educación

Houssaine Bouhafra, secretario provincial, SNE/FDT

Visita a la escuela Hamza Ibn Abdmotalib School y reunión con el director de escuela Mohanad Dounas, y dos docentes, Abdelhak El Mahfoud, Mohammed Khounoui

Visita a la escuela Chams Edrinne Maqdassi School y reunión con el director de escuela Mohamed Rahmouni y la docente Lamiae Oujgha

Moutawakel, inspector regional de Educación, Fez

Visita a la escuela Lalla Salma School

Debate de grupo focal, comité directivo provincial de Lalla Salma School (siete mujeres)

Abdellah Hijazi, participante y futuro formador del curso de Al Quods School

Catedrático El Khammar El Alami, jefe del Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Educación Superior, Universidad de Sidi Mohamed Ben Abdallah

Albania (5-9 de noviembre de 2019)

Reuniones en Tirana

Arjan Dyrmishi, presidencia de la FSASH

Xhafer Dobrushki, presidente honorífico de la FSASH

Nevrus Kaptelli, presidente del SPASH

Stavri Liko, coordinador de programas sobre trabajo infantil, secretario general de la FSASH

Etleva Vertopi, ex coordinadora de la OIT-IPEC, Tirana, y formadora sindical

Reuniones en Kamza

Hysen Koldashi, jefe de estudios, Hillary Clinton School, Kamza

Rudina Maksuti, jefa de los grupos de supervisión escolar, Hillary Clinton School, Kamza

Debate de grupo focal, grupo de supervisión de la escuela Hillary Clinton School (cuatro maestras: Dashurie Hysa; Alma Shehi; Zef Perpalaj; Florina Sheremetaj)

Lila Shpetim, madre miembro del grupo de supervisión, Hillary Clinton School, Kamza

Rasim Beluli, jefe de estudios, escuela 100 Vjetori (Centenario), Kamza

Nertila Strori, jefa del grupo de supervisión escolar, escuela 100 Vjetori (Centenario), Kamza

Debate de grupo focal, escuela 100 Vjetori (Centenario), Kamza, cuatro maestras: Erinda Duro, Albana Duva, Mimoza Shira, Diana Elezi

Rudina Meda, madre miembro del grupo de supervisión, escuela 100 Vjetori (Centenario)

Reuniones en Korça

Romeo Rrapo, jefe de estudios, escuela Pandeli Cale, Korça

Debate de grupo focal, docentes y madre del grupo de supervisión:

Mimoza Beqirllari (jefa de los grupos de supervisión escolares), Elvira Rrushi, Olsa Rehova, Eljoza Spaholli, Anila Shehu, Elona Lesko (madre) (cinco mujeres)

Xhemlin Koleci, jefe de estudios, escuela Naum Veqilharxhi, Korça

Debate de grupo focal, docentes, madre y estudiante del grupo de supervisión: Esmeralda Ryka (jefa de los grupos de supervisión escolares), Eleni Kocaqi, Eda Dulo, Eva Cenolli, Stolie Qaja (madre), Sindi Gjoni (senadora estudiante)

Leonard Trebicka, jefe, Sección Regional del SPASH, Korça

Kristaq Grabocka, director, Dirección Regional de Educación, Korça

Blerina Qemali, jefa, Sección Regional de la FSASH, Korça

Malí (19-26 de enero de 2019)

Bamako

Miembros del Consejo Ejecutivo/Oficinas del SNEC/UNTM (siete hombres y dos mujeres)

Soumeilah Maiga, secretario de Formación e Investigación y coordinador nacional del proyecto del SNEC

Youssef Traoré, secretario de Organización y Sindicalización del SNEC y miembro del Consejo Ejecutivo y Comité Directivo de Proyecto del SNEC

Moustapha Guitteye, secretario de Tecnologías de Información y Comunicación del SNEC (secretario general electo, marzo de 2019)

Seydou Koné, secretario general adjunto

Mary Doumia, secretaria general adjunta

Assitan Malick Traoré, miembro del Consejo Ejecutivo y Comité Directivo de Proyecto del SNEC

Fatoumata Nènè Coulibaly, secretaria de Promoción de Género

Mamou Traoré, tesorera general, Consejo Ejecutivo del SNEC

Assoura Mahamane, secretaria administrativa, Consejo Ejecutivo del SNEC

Ministro de Educación

Mahamadou Keita, director de Educación Básica

Jefe de Comunicaciones

Oficinas de ENDA-Malí

Soumaïla Diarra, coordinadora regional, ENDA-Malí

Bougouni

Fadiala Keita, director del Centro de Acción Pedagógica (Centre d'Animation Pédagogique, CAP) Bougouni

Bakary Koné, secretario regional del SNEC, Bougouni

Municipios de Ouroun y Syentoula

Noumoutiéba Diarra, coordinador de puntos focales para cuestiones de trabajo infantil, Ouroun

Debate de grupo focal, Mafelini School, con el director y docentes de la escuela (seis hombres y una mujer)

Alcalde y secretario general del municipio de Syentoula

Debate de grupo focal, Syentoula School, con docentes, entre ellos el jefe de estudios Daouda Diakité (cuatro hombres)

Debate de grupo focal, Ouroun School, con jefes de estudios y asistente de jefes de estudios (14 hombres y tres mujeres)

Reunión de grupos focales, comité directivo (Comité de Veille) entre ellos Tiékoro Bagayok, jefe del poblado, el imán Fousseyni Traoré, y Yssouf Bagayako, representante del Grupo de Juventud de la Soumaya Ton-Baloma (asociación de minería artesana) (seis hombres)

Debate de grupo focal, Ouroun School, con la Asociación de Madres de Estudiantes (Association des Mères des Elèves), entre ellas Awa Diawara, presidenta (12 mujeres)

Debate de grupo focal, Ouroun School, con coordinadores/as escolares para cuestiones de trabajo infantil (13 hombres y una mujer)

Zainabou Sangouré, punto focal para cuestiones de trabajo infantil, Mafelini School

Visita a la guardería Ouroun Kindergarten y reunión con docentes

Alcalde y secretario general del municipio de Ouroun

Debate de grupo focal, Comité de Gestión Escolar y Comité de Supervisión, entre ellos el representante del jefe del poblado, Yerefounela

Debate de grupo focal, Asociación de Madres de Estudiantes, Yerefounela



Zimbabwe (16 March – 22 March 2019)

Harare

Angelina Lunga, responsable de Formación y Desarrollo de la ZIMTA y coordinadora del programa sobre trabajo infantil

Sifiso Ndlovu, director general, ZIMTA

Fouster Mhlanga, miembro del Consejo Consultivo Nacional encargado de proyectos y programas

Linda Rugare Samati Warinda, responsable de Investigación y Género de la ZIMTA

Raymond Majongwe, secretario general del PTUZ

Hillary Yuba, responsable de Empoderamiento de las Mujeres del PTUZ y coordinadora de cuestiones sobre trabajo infantil

Tambudzai Madzimure, directora regional de proyecto, Empoderamiento de las Mujeres, Oficina Regional de HIVOS

Pascal Masocha, coordinador, Coalition against Child Labour in Zimbabwe (CACLAZ)

Grabaciones en vídeo de entrevistas realizadas por Samuel Grumiau:

Director de la escuela New Year's Gift School, Ward 6, Chipinge

Vicedirector de la escuela Ratelshoek School, Chipinge

Nicaragua

Entrevistas por teléfono

Bernarda López, secretaria de organización, CGTEN-ANDEN y coordinadora del proyecto sobre trabajo infantil, 26 de octubre de 2018 y 8 de mayo de 2019

Armengol Salgado, secretario general, CGTEN-ANDEN, municipio de La Dalia, Matagalpa, 9 de mayo de 2019

Grabaciones en vídeo de entrevistas realizadas por Samuel Grumiau (noviembre de 2017)

Jacqueline Herrera, directora, y Xiomara Otero, escuela Cas Luis Hernández, La Dalia

Egla Maria Cardenas, Buenos Aires School, La Dalia

Marlín Averruz, Siilmalila School, La Dalia



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



**Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)**

Usted es libre por:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y crear a partir del material

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe darle crédito a esta obra de manera adecuada, proporcionando un enlace a la licencia, e indicando si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo del licenciente.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con fines comerciales.

Compartir Igual — Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted podrá distribuir su contribución siempre que utilice la misma licencia que la obra original.

Las opiniones, recomendaciones y conclusiones de este estudio son atribuibles exclusivamente a los autores del mismo, salvo cuando se indique expresamente lo contrario, y no conllevan automáticamente el respaldo de la Internacional de la Educación. Se han tomado todas las precauciones razonables para verificar la información contenida en esta publicación. Sin embargo, el material publicado no se distribuye bajo ningún tipo de garantía, explícita o implícita. Ni la Internacional de la Educación ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser hecha responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.



Los proyectos de la IE y
la AOb relacionados con
el trabajo infantil

Buenas prácticas transnacionales y consecuencias sindicales

Nora Wintour
Junio de 2020



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Foto de portada: Sam Grumiau (EI, 2016)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

5 bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

La Internacional de la Educación representa a organizaciones de docentes y otros trabajadores y trabajadoras de la educación de todo el planeta.

Es la mayor federación de sindicatos del mundo, que representa a 32 millones de trabajadores y trabajadoras de la educación en unas cuatrocientas organizaciones en 170 países y territorios de todo el mundo. La Internacional de la Educación agrupa a todos los docentes y demás trabajadores de la educación.

Publicado por la Internacional de la educación
Junio de 2020

ISBN 978-92-95109-79-7 (PDF)