

INFORME FINAL

Evaluación final externa del Proyecto:

Fortalecimiento de capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y jóvenes, profesorado, familias y autoridades educativas en los municipios de El Alto, Sucre, Oruro y Tarija (Bolivia)”

Contratantes:



Equipo Consultor:

**Angélica Lanza
Daniela tapia
Paola Márquez
Danilo Alborta**

CONTENIDO

Introducción.....	6
1 Descripción resumida del proceso de implementación del proyecto.....	9
1.1 Síntesis del diseño e implementación del proyecto.....	9
1.2 Entidades implementadoras	13
1.3 Población beneficiaria	14
1.4 Contexto de implementación	16
2 Metodología de la evaluación	19
2.1 Finalidad y objetivos de la evaluación.....	19
2.2 Principios metodológicos	20
2.3 Herramientas metodológicas y actores que participaron en el proceso de relevamiento de datos	20
2.4 Trabajo de campo.....	21
2.5 Criterios de evaluación	22
2.6 Fases de evaluación.....	23
2.7 Limitantes del estudio realizado.....	24
2.8 Presentación del equipo de trabajo	26
3 Pertinencia	29
3.1 Pertinencia en el contexto de la implementación.....	30
3.2 Pertinencia en la selección de los actores.....	36
3.3 Cobertura de la intervención	40
3.4 Pertinencia en la coordinación y relacionamiento con actores.....	43
4 Eficiencia.....	45
4.1 Eficiencia financiera.....	46
4.2 Eficiencia en el cumplimiento del cronograma de ejecución.....	50
4.3 Eficiencia en el mecanismo de implementación.....	53
5 Eficacia	57
5.1 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Objetivo Específico.....	58
5.2 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 1.....	64
5.3 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 2.....	70
5.4 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 3	74
5.5 Sistema de planificación, seguimiento y evaluación.....	77
5.6 Eficacia en los procesos de formación y capacitación.....	79

6	Sostenibilidad	92
7	Lecciones aprendidas	97
8	Conclusiones	98
8.1	Pertinencia	99
8.2	Eficiencia	100
8.3	Eficacia.....	101
8.4	Sostenibilidad	102
9	Recomendaciones	103
9.1	Recomendaciones generales.....	103
9.2	Recomendaciones en el marco del Resultado 1.....	105
9.3	Recomendaciones en el marco del Resultado 2.....	105
9.4	Recomendaciones en el marco del resultado 3.....	107

ANEXOS

Anexo 1 – Términos de Referencia

Anexo 2 – Propuesta metodológica

Anexo 3 – Herramientas -Formularios para el recojo de información de equipos técnicos

Anexo 4 – Informe complementario sobre los procesos de capacitación

Anexo 5 – Respaldos del Trabajo de Campo

Anexo 6 – Bases de datos

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1.	Estructura general del proyecto.....	10
Cuadro 2.	Datos relevantes del diseño y ejecución del Proyecto.....	12
Cuadro 3.	Cobertura del proyecto planteada en el documento de formulación.....	15
Cuadro 4.	Detalle de la cobertura del trabajo de campo.....	22
Cuadro 5.	Detalle de la cobertura de la muestra.....	22
Cuadro 6.	Criterios de evaluación CAD/OCDE.....	23
Cuadro 7.	Fases de la evaluación.....	23
Cuadro 8.	Perfil del equipo consultor.....	26
Cuadro 9.	Preguntas guía del proceso de evaluación de la pertinencia del proyecto.....	29
Cuadro 10.	Beneficiarios del proyecto.....	37
Cuadro 11.	Cobertura programada y alcanzada.....	41
Cuadro 12.	Mapa de actores por municipio.....	44
Cuadro 13.	Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficiencia del proyecto.....	45
Cuadro 14.	Estructura de la subvención del proyecto.....	46
Cuadro 15.	Ejecución por institución de los fondos de la subvención.....	47
	asignada por GVA.....	47
Cuadro 16.	Desembolsos realizados a las DSL.....	48
Cuadro 17.	1ra reformulación presupuestaria.....	49
Cuadro 18.	2da reformulación presupuestaria.....	50
Cuadro 19.	Organigrama del proyecto.....	54
Cuadro 20.	Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficacia del proyecto.....	57
Cuadro 21.	Indicadores del objetivo específico.....	59
Cuadro 22.	Logro de transformaciones por Unidad Educativa.....	60
Cuadro 23.	Valores de cierre de los indicadores del Resultado 1.....	64
Cuadro 24.	Criterios para la conformación de GE y BL.....	66
Cuadro 25.	Valores de cierre de los indicadores del Resultado 2.....	70
Cuadro 26.	Valores de cierre de los indicadores del Resultado 3.....	75
Cuadro 27.	Relacionamiento de las UE con el sistema de protección.....	76
Cuadro 28.	La duración de la capacitación fue suficiente y permitió que conociéramos cada tema abordado en a profundidad.....	85
Cuadro 29.	Frases frecuentes con las que concuerdan actores.....	90
Cuadro 30.	Mitos del amor romántico que permanecen en el imaginario de estudiantes.....	90
Cuadro 31.	Estereotipos de género asociados al estudiantado.....	91
Cuadro 32.	Resultados por municipio de los test de machismo, estereotipos de género, violencia y mitos del amor romántico.....	91
Cuadro 33.	Preguntas guía del proceso de evaluación de sostenibilidad del proyecto.....	92

ACRÓNIMOS

BL	Brigadas de líderes y lideresas
CEMSE	Centro de Multiservicios Educativos
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
DNA	Defensoría de la Niñez y Adolescencia
FyA	Fe y Alegría
FELCV	Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia
GE	Gobiernos Estudiantiles
LDB	Línea de Base
MML	Matriz de Marco Lógico
SLIM	Servicios Legales Integrales Municipales
NNA	Niña, Niño, Adolescente
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OSL	Organización Social Local
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OG	Objetivo General
OE	Objetivo Específico
ONG	Organización No Gubernamental
PDC	Plan de Desarrollo Curricular
PSP	Plan Socio Productivo Comunitario
TdR	Términos de Referencia
UE	Unidad Educativa

INFORME FINAL DE EVALUACIÓN EXTERNA

“Fortalecimiento de capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y jóvenes, profesorado, familias y autoridades educativas en los municipios de El Alto, Sucre, Oruro y Tarija (Bolivia)”

Introducción

La Fundación Entreculturas Fe y Alegría (en adelante, Entreculturas) e INTERED, ambas organizaciones españolas con amplia experiencia en cooperación al desarrollo en el Sur durante más de 20 años y con un fuerte compromiso con la educación como instrumento transformador, en consorcio, solicitaron a la Generalitat Valenciana (GVA) el financiamiento del proyecto *“Fortalecimiento de capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y jóvenes, profesorado, familias y autoridades educativas en los municipios de El Alto, Sucre, Oruro y Tarija (Bolivia)”*, siendo ejecutado por Fe y Alegría Bolivia, como organización social local (OSL) de Entreculturas, y CEMSE (Centro de Multiservicios Educativos) como contraparte de INTERED.

El proyecto fue aprobado por la GVA el 23 de noviembre de 2018, otorgando una subvención de 506.705,03 Euros, estableciéndose como fecha de inicio el 01 de julio de 2019 y fecha de conclusión el 30 de junio de 2021. Sin embargo, como se verá a lo largo del desarrollo del informe, debido a los retrasos que se originaron a raíz de la emergencia sanitaria por COVID-19, la fecha de cierre fue postergada el 30 de noviembre de 2021.

Para la implementación del proyecto INTERED, como líder del proyecto, suscribió un convenio de cooperación interinstitucional el cual define que Fe y Alegría implementará el proyecto a través de sus oficinas regionales en los municipios de Tarija y Oruro y CEMSE en los municipios de El Alto y Sucre, interviniendo un total de 20 UE ubicadas en zonas urbanas y periurbanas que presentan alta vulnerabilidad social.

El proyecto tuvo como finalidad contribuir a garantizar el derecho a una educación igualitaria de calidad, que elimine las disparidades de género para las y los adolescentes de los sectores más desfavorecidos de Bolivia. Para ello, el proyecto implementó una estrategia de intervención centrada en el fortalecimiento de capacidades de estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes, profesorado, familias y autoridades educativas de los municipios priorizados.

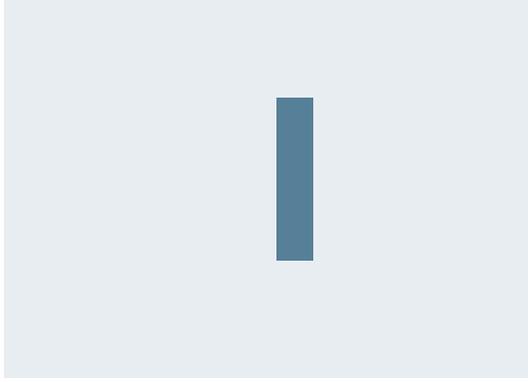
Al cierre del proyecto resulta imprescindible abordar un proceso evaluativo que permita analizar y valorar los resultados alcanzados, así como los aprendizajes generados en la implementación del proyecto contribuyendo de esta forma a los procesos de aprendizaje y toma de decisiones de las instituciones involucradas en su implementación.

En este marco, el presente informe expone los resultados de la evaluación final externa del mencionado proyecto. La evaluación se desarrolló entre los meses de noviembre 2021 y marzo 2022, a través de un equipo

consultor externo que abordó tanto a las entidades solicitantes, las OSL y principalmente a los grupos beneficiarios del proyecto.

El documento aborda las prioridades establecidas por las organizaciones involucradas que han priorizado, en primer lugar, la valoración de la eficacia del proyecto y la consecución de resultados, y en segundo lugar, la pertinencia de los procesos llevados a cabo, así como la alineación de la intervención con las prioridades y políticas de la Generalitat Valenciana.

El documento está compuesto por cuatro capítulos. El primer capítulo aborda un resumen de la estructura y alcances del proyecto. El segundo acápite se enfoca en los objetivos y metodología de la evaluación. El tercer capítulo presenta los resultados de la evaluación que se abordan a partir de cuatro criterios abordados en la evaluación. Finalmente, el cuarto capítulo contiene las lecciones aprendidas, las conclusiones y recomendaciones que brinda el equipo evaluador.



Descripción resumida
del proceso de
implementación del
proyecto



1 Descripción resumida del proceso de implementación del proyecto ¹

1.1 Síntesis del diseño e implementación del proyecto

Bolivia es uno de los países de la región que mayores avances normativos en relación a equidad de género ha tenido en la última década. A pesar de ello, su implementación presenta avances incipientes puesto que las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres permanecen tangibles en todos los ámbitos de la sociedad y la economía, siendo la violencia contra la mujer una de sus peores manifestaciones, ubicando al país entre los que presentan mayores índices de feminicidios de toda la región suramericana, cada dos días y medio es asesinada una mujer por el solo hecho de serlo².

Nuestra realidad actual está sesgada por estereotipos y roles sexistas, y así lo manifestamos y transmitimos a las personas que nos rodean a través de nuestro lenguaje y comportamiento. La escuela no es un espacio ajeno a esta realidad y los miembros de la comunidad educativa pueden reproducir estos mandatos sociales y naturalizar comportamientos que no conciben con valores de igualdad y equidad, esto lleva a la necesidad de generar espacios de reflexión sobre los factores sociales y culturales que inciden en nuestra concepción del mundo y que las personas no están predeterminadas “naturalmente” para asumir las concepciones identitarias patriarcales inherentes al sistema sexo - género³.

Las Unidades Educativas - como contexto fundamental de socialización- juegan un rol importante en la transformación de la trayectoria histórica de la concepción del “género”. Para ello, es necesario que la estructura y organización educativa de la escuela aporte a la despatriarcalización de la educación y genere condiciones para el ejercicio igualitario de derechos entre hombre y mujeres, promoviendo que se valoren y fortalezcan las capacidades y potencialidades de las personas, independientemente de su sexo y de los estereotipos y roles sexistas⁴.

Frente a esta realidad, el proyecto se formula con la finalidad de contribuir a garantizar el derecho a una educación igualitaria de calidad que elimine las disparidades de género para las y los adolescentes de los sectores más desfavorecidos de Bolivia.

Para ello, se plantearon tres estrategias que fundamentalmente se enfocaron en el fortalecimiento de las capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) de las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones del subsistema de Educación Regular del nivel secundario, focalizando los esfuerzos en 20 Unidades Educativas de los municipios de El Alto, Oruro, Sucre y Tarija.

El siguiente cuadro presenta la estructura resumida del proyecto, el objetivo específico, los resultados propuestos, los actores involucrados, la cobertura de la población objetivo y las principales actividades realizadas en el periodo de implementación.

1 Basado en los Términos de Referencia y los documentos técnicos del proyecto.

2 <https://coordinadoraongd.org/2020/04/voces-contra-la-violencia-patriarcal-en-bolivia/>

3 Sobre la base de (García Perez, Quiñonez Delgado, Espígarez Pinazo, 2013)

4 ibidem

Cuadro 1. Estructura general del proyecto

Objetivo específico	Estrategias	Titulares	Cobertura directa	Acciones desarrolladas
Fortalecer las capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones en el sistema de Educación Regular Secundaria a nivel municipal	Titulares de derechos Empoderamiento y ejercicio de liderazgos transformadores por la igualdad de género en la educación.	Líderes y lideresas	600	<ul style="list-style-type: none"> Proceso formativo Proyectos sociales de movilización, sensibilización y réplicas
	Titulares de derechos y responsabilidades Aplicación de una gestión curricular y educativa igualitaria y libre de violencia de género	Gobierno estudiantil	500	<ul style="list-style-type: none"> Conformación de GE bajo criterios de paridad y alternancia Proceso formativo Incorporación de actividades en el plan de gobierno
		Profesorado	300	<ul style="list-style-type: none"> Proceso formativo Acompañamiento técnico en la construcción de los planes de desarrollo curricular con la incorporación de contenidos y prácticas de educación despatriarcalizadora.
Titulares de obligaciones Construcción de una propuesta de una educación coeducativa-despatriarcalizadora.	Familias	400	<ul style="list-style-type: none"> Proceso formativo Conformación de las comisiones de convivencia Elaboración de planes de convivencia Implementación de planes de convivencia 	
	Comunidad educativa			
		Direcciones de UE	20	<ul style="list-style-type: none"> Intercambio de experiencias trabajo técnico de construcción de indicadores Socialización de la propuesta de indicadores
		Direcciones distritales Instituciones del sistema de protección		

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del proyecto

El proyecto promovió que 1.100 adolescentes estudiantes de secundaria (600 líderes/as y 500 representantes de Gobiernos Estudiantiles) de entre 12 y 19 años contarán con conocimientos, actitudes y prácticas para identificar, rechazar y denunciar la violencia de género en el ámbito escolar; cuestionar roles y estereotipos desiguales de género en las UE; desmitificar el ideal del amor romántico que da lugar a los noviazgos violentos y para ser referentes con sus pares en la prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.

El proyecto también promovió la conformación de Gobiernos Estudiantiles (GE) y Brigadas de líderes y lideresas (BL) conformados con criterios de paridad democrática y alternancia. De manera posterior a los procesos de capacitación, una vez fortalecidas sus capacidades de liderazgo, implementaron proyectos sociales con sus pares para la prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

La segunda estrategia abordó al profesorado y a las familias como titulares de derechos y responsabilidades para que apliquen una gestión curricular y educativa igualitaria y libre de violencia de género. El proyecto promovió la formación de 300 docentes que fortalecieron sus conocimientos y capacidades para cuestionar prácticas sexistas y machistas que perpetúan las desigualdades y la violencia contra las mujeres. El fortalecimiento de capacidades también estuvo orientado a que el profesorado incorpore en sus planes de desarrollo curricular (PDC) y en su práctica de aula contenidos y prácticas coeducativas. A nivel de contenidos, se abordaron los siguientes temas: género y desigualdad; construcción de identidad masculina y femenina

hegemónicas, roles y estereotipos, violencia de género: causas y consecuencias; valorización y visibilización de los cuidados, DDHH, educación afectivo-sexual, diversidad sexual, recuperación histórica de las mujeres en la historia.

En cuanto a las prácticas de aula se promovió la aplicación de estrategias de resolución de conflictos que no perpetúen los roles y estereotipos de género, participación igualitaria de estudiantes en aula, comunicación inclusiva, uso de herramientas y materiales pedagógicos con perspectiva de género, aplicación de dinámicas de trabajo no sexistas, procesos de evaluación objetivos libres de sesgos de género, promoción de literatura coeducativa y acceso igualitario a recursos de aula.

Por otro lado, 450 madres y padres de familia participaron en procesos de capacitación para identificar las desigualdades de género causantes de la violencia y para sensibilizarlos sobre la importancia de hablar de afectos, enamoramiento y sexualidades con sus hijos e hijas.

De igual forma, se apoyó a las UE para la conformación de comisiones de convivencia, así como en la elaboración e implementación participativa de planes de convivencia que incorporaron acciones para prevenir la violencia de género y promover la igualdad de género en la convivencia de los centros educativos.

Finalmente, la tercera estrategia, se centró en el trabajo con titulares de obligaciones (directoras/es distritales de educación y de las UE; autoridades educativas del nivel nacional e instancias del sistema de protección) para la construcción de la propuesta de una educación despatriarcalizadora (coeducativa), que rescata los aprendizajes generados en la implementación del proyecto y que plantea un sistema de indicadores que permita valorar los procesos de despatriarcalización en el espacio educativo.

El proyecto también aportó al fortalecimiento de los mecanismos previstos por el reglamento de la Ley N° 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez, la Ley N° 348 Por una Vida Libre de Violencia y las Normas para la Gestión Educativa y Escolar que el Ministerio de Educación emite cada año (Resolución 001/anual), para la prevención y atención de los casos de violencia por razones de género en el marco escolar, a partir de la articulación entre las instancias de gestión de los centros educativos, el SLIM, la FELCV y DNA para la prevención y referencia de casos de violencia por razón de género.

El siguiente cuadro recoge los principales datos referidos al diseño y ejecución del proyecto:

Cuadro 2. Datos relevantes del diseño y ejecución del Proyecto

Título del Proyecto:	"Fortalecimiento de capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y jóvenes, profesorado, familias y autoridades educativas en los municipios de El Alto, Sucre, Oruro y Tarija (Bolivia)"			
País y área geográfica de intervención:	País	Departamento	Municipio	Institución Ejecutora
	Bolivia	La Paz	El Alto	CEMSE
		Oruro	Cercado	Fe y Alegría
		Chuquisaca	Sucre	CEMSE
Tarija		Cercado	Fe y Alegría	
ONG Local Solicitante:	INTERED ENTRECULTURAS			
Organizaciones Sociales Locales (OSL)	CEMSE Fe y Alegría			
Presupuesto total del Proyecto:	€ 655.163,13			
Entidades financiadoras:	Institución	Euros	%	
	Generalitat Valenciana	506.705,03	77,34%	
	Entreculturas	1.400,00	1,06%	
	INTERED	6.950,00	0,21%	
	CEMSE	70.054,05	10,69%	
Fe y Alegría	70.054,05	10,69%		
Objetivo general del Proyecto:	Contribuir a garantizar una educación igualitaria que elimina las disparidades de género para las y los adolescentes de los sectores más desfavorecidos de Bolivia.			
Objetivo específico del Proyecto:	Fortalecer las capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones (estudiantes de secundaria, líderes/as adolescentes y jóvenes juveniles, profesorado, familias y Autoridades educativas) en Educación Regular Secundaria a nivel municipal (El Alto, Oruro, Sucre y Tarija).			
Resultados:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ R1: Titulares de derechos (adolescentes mujeres y hombres estudiantes de secundaria y líderes/as juveniles) empoderados y ejerciendo liderazgos transformadores por la igualdad de género en la educación. ▪ R.2: Titulares de derechos y responsabilidades (profesorado y familias) aplican una gestión curricular y educativa igualitaria y libre de violencia de género. ▪ R.3: Titulares de obligaciones (directoradas/es distritales de educación y de las UE; autoridades educativas del nivel nacional e instancias del sistema de protección) aportan y apoyan desde sus atribuciones en la construcción de la propuesta de una educación coeducativa-despatriarcalizadora. 			
Fecha planificada de inicio del Proyecto:	01.07.2019	Fecha planificada de cierre del Proyecto:	30.06.2021	
Fecha efectiva de inicio del Proyecto:	01.07.2019	Fecha efectiva de cierre del proyecto	30.11.2021	

Fuente: Elaboración propia en base a documentos técnicos del proyecto.

1.2 Entidades implementadoras⁵

Como se ha mencionado en la introducción, el proyecto fue implementado a través de un consorcio conformado por INTERED y la Fundación Entreculturas, que a nivel operativo tuvieron como Organizaciones Sociales Locales a CEMSE y Fe y Alegría. A continuación, se realiza una breve presentación de las instituciones que participaron en la implementación del proyecto:

A. Intered (Líder del consorcio)

Es una ONG de Desarrollo, promovida por la Institución Teresiana, que trabaja en 16 países apostando por una educación inclusiva, gratuita y de calidad, como un derecho del que todas las personas deben disfrutar a lo largo de toda la vida, independientemente del lugar en el que hayan nacido y de sus capacidades innatas o adquiridas.

INTERED trabaja en el Estado Plurinacional de Bolivia desde 1995 en el ámbito socioeducativo y siempre desde un enfoque de derechos y de género. Su visión es impulsar procesos educativos para el cambio personal y colectivo a favor de la justicia social, la equidad y el cuidado de las personas y la naturaleza, abierta a la participación y al diálogo con grupos y personas en distintos países.

B. Entreculturas - Fe y Alegría

Es una ONG de desarrollo de la Compañía de Jesús, que trabaja como una red de transformación para el cambio social a través de la educación. Son miembros de la Federación Internacional de Fe y Alegría, nacidos y enraizados en el Sur, y apuestan por la educación como derecho, instrumento de desarrollo, transformación y diálogo entre culturas. Buscan contribuir, junto con otros, al cambio social a través de la educación, impulsando procesos de transformación personal y comunitaria que generen capacidades para salir de la pobreza y para construir una cultura de la solidaridad a nivel local y global; y promoviendo procesos de incidencia en las estructuras de poder a través de acciones de movilización ciudadana.

C. Fe y Alegría

Fe y Alegría es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social, atiende a más de 169.733⁶ estudiantes de nueve departamentos a nivel nacional, a través de 405 Centros y Unidades Educativas que ofrecen diversas ofertas educativas.

Fe y Alegría, como movimiento de educación popular y promoción social, promueve una educación de calidad a través de un trabajo directo con más de 9.264 directivos y docentes, además de padres y madres de familia, líderes y autoridades locales. Todas las unidades educativas de Fe y Alegría son instituciones públicas, gestionadas en convenio con el Ministerio de Educación, con quién Fe y Alegría coordina y trabaja estrechamente, tanto a nivel nacional como a nivel local y regional.

⁵ En base al documento de formulación del proyecto

⁶ Información Memoria Institucional 2020

D. CEMSE

El Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) es una obra social de la Compañía de Jesús en Bolivia. Nace el 31 de julio de 1985, está legalmente constituida en el Estado Plurinacional de Bolivia como Organización sin fines de lucro, que trabaja al amparo del Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Iglesia Católica en Bolivia y el Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia. El CEMSE tiene como misión desarrollar acciones concentradas en las personas, fortaleciendo sus conocimientos, destrezas, actitudes y valores mediante experiencias innovadoras en educación, salud, ciudadanía principalmente en los sectores de población menos favorecidos. Se visualiza como un instrumento de articulación y operativización de la política educativa, de salud y de desarrollo de Bolivia, apoya las políticas y estrategias nacionales y departamentales impulsadas por las autoridades del nivel distrital y/o municipal, a través de programas que abarcan toda la gestión educativa: gestión administrativa, gestión curricular y gestión comunitaria; para apoyar a que la oferta educativa fiscal sea de calidad y garantice procesos educativos pertinentes al desarrollo local y nacional.

1.3 Población beneficiaria

El proyecto trabajo en cuatro municipios de los departamentos de La Paz, Oruro, Chuquisaca y Tarija. La intervención se realizó en 20 unidades educativas emplazadas en espacios periurbanos de los municipios de El Alto, Oruro y Tarija, en el caso de Sucre, las UE abordadas se encuentran en el distrito 7 en el área rural de Sucre.

La cobertura de beneficiarios directos fue planificada para alcanzar a 1.820 personas, de las cuales 60% fueron estudiantes entre 13 y 19 años, 17% fueron docentes, 22% madres y padres de familia y 1% directores de UE. Como población indirecta, se programó alcanzar a 9.000 estudiantes sensibilizados a partir de procesos de réplica desarrollados en los proyectos sociales impulsados por los líderes y lideresas, así como en las prácticas de aula implementadas por el profesorado.

En el siguiente cuadro, se detalla la población beneficiaria del proyecto por titularidad:

Cuadro 3. Cobertura del proyecto planteada en el documento de formulación

OSL	Departamentos	Municipios/D istrito	Unidades Educativas	Titulares de Derechos (T.DD) 12 a 19 años							Titulares de derechos y responsabilidades						Titulares de obligaciones			
				Alumnado			Lideresas y Líderes Estudiantiles				TOTAL	Docentes			Familias			Directoras/es de UE.		
				Alumnas	Alumnos	Total Alumnado	Lideresas Mujeres	Líderes Hombres	Total Líderes	Mujeres		Hombres	Total docentes	Madres	Padres	Total PMF	Mujeres	Hombres	Total Direcciones UE	
Fe y Alegría	Tarija	Cercado	Jorge Araoz Campero	184	214	398	15	15	30	428	11	20	31	10	10	20		1	1	
			Jesús de Nazaret	376	327	703	15	15	30	733	14	20	34	10	10	20	1		1	
			Nazaria Ignacia March	166	173	339	15	15	30	369	15	17	32	10	10	20		1	1	
			Humberto Portocarrero 2	181	123	304	15	15	30	334	9	16	25	10	10	20	1		1	
			José María Velez 2	187	123	310	15	15	30	340	12	12	24	10	10	20	1		1	
	Oruro	Oruro	La Kantuta 3	350	362	712	15	15	30	742	11	31	42	10	10	20	1		1	
			Jesús de Nazaret Sec.	342	356	698	15	15	30	728	22	25	47	10	10	20		1	1	
			Corazon de Jesús	30	30	60	15	15	30	90	6	2	8	10	10	20		1	1	
			Santa Claudia Thevenet	132	158	290	15	15	30	320	15	10	25	10	10	20		1	1	
			Virgen del Mar 3	256	228	484	15	15	30	514	19	11	30	10	10	20	1		1	
Total, Fe y Alegría	2	2	10	2204	2094	4298	150	150	300	4598	134	164	298	100	100	200	5	5	10	
OSL	Departamentos / Municipio	Distritos	Unidades Educativas	Titulares de Derechos (T.DD) 12 a 19 años							Titulares de derechos y responsabilidades						Titulares de obligaciones			
				Alumnado			Lideresas y Líderes Estudiantiles				TOTAL	Docentes			Familias			Directoras/es de UE.		
				Alumnas	Alumnos	Total Alumnado	Lideresas Mujeres	Líderes Hombres	Total Líderes	Mujeres		Hombres	Total docentes	Madres	Padres	Total PMF	Mujeres	Hombres	Total Direcciones UE	
CEMSE	La Paz - El Alto	El Alto Distrito 5	Jesús María FyA	173	146	319	15	15	30	349	4	9	13	10	10	20		1	1	
			Boliviano Portugal	128	159	287	15	15	30	317	2	6	8	10	10	20	1		1	
			German Busch	219	231	450	15	15	30	480	9	7	16	10	10	20		1	1	
		El Alto Distrito 6	San José FyA	435	389	824	15	15	30	854	12	27	39	10	10	20	1		1	
			Santa M. Ángeles FyA.	320	279	599	15	15	30	629	10	15	25	10	10	20	1		1	
	Chuquisaca - Sucre	Sucre D7	Adrián Castrillo	463	419	882	15	15	30	912	15	26	41	10	10	20	1		1	
			La Palma	53	58	111	15	15	30	141	3	6	9	10	10	20		1	1	
			Luis Espinal	73	110	183	15	15	30	213	7	5	12	10	10	20		1	1	
			Chuqui Chuqui	57	74	131	15	15	30	161	4	6	10	10	10	20		1	1	
			Surima	115	114	229	15	15	30	259	5	8	13	10	10	20	1		1	
Total, CEMSE	2	3	10	2036	1979	4015	150	150	300	4315	71	115	186	100	100	200	5	5	10	

Fuente: Documento de formulación del proyecto

1.4 Contexto de implementación

El proyecto inició oficialmente sus actividades en julio de 2019, los primeros meses se desarrollaron en un contexto relativamente estable que coincidió con el segundo semestre del año escolar, esta primera etapa (julio-septiembre) se destinó a la planificación, coordinación y organización de las acciones con los distintos actores involucrados en la intervención.

El 20 de octubre de 2019 se realizaron los comicios electorales presidenciales, este evento desembocó en una serie de conflictos políticos y sociales, marcados por un paro cívico que paralizó a las ciudades capitales del eje central del país y que afectó el libre desplazamiento en la red vial fundamental. Los conflictos resultaron en la renuncia del entonces presidente y todo su gabinete, dando paso a la asunción de un gobierno transitorio que polarizó aún más los conflictos sociales que se extendieron hasta la tercera semana de noviembre. Durante la escalada de violencia, las UE en algunos municipios paralizaron las actividades educativas debido a los riesgos que implicaban para el estudiantado, esto determinó que el cierre de fin de año fuese irregular, con poca presencia de estudiantes y la cancelación de algunas actividades.

El conflicto social coincidió con el desarrollo de la Línea Base del proyecto, por lo cual se lograron desarrollar las actividades previstas en los municipios de El Alto y Sucre, pero en el caso de Tarija y Oruro se tuvieron muchas dificultades debido a la imposibilidad de que el equipo consultor se desplazara a estos municipios y a la renuncia masiva de autoridades que se dio como resultado del conflicto social, por lo cual, en varios casos, los cargos de autoridades que se debían entrevistar estaban acéfalos.

En el mes de febrero de la gestión 2020, al inicio del nuevo año escolar, el equipo técnico retomó las actividades en las UE, sin embargo, el 12 de marzo el gobierno declaró *estado de emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19* asumiéndose como una de las primeras medidas de contención la suspensión temporal de clases en todo el país. Posteriormente, el 22 de marzo se instauró la *cuarentena rígida* que se prolongó hasta el mes de mayo, para luego dar paso a la etapa de *'cuarentena dinámica y condicionada'* que se extendió hasta fines de agosto.

Durante este periodo de tiempo las actividades escolares presenciales se suspendieron dando paso a la educación virtual, la cual enfrentó muchos tropiezos debidos a las deficiencias que existen en cuanto a conectividad, acceso a dispositivos, acceso a internet y desconocimiento -tanto del profesorado, estudiantes, madres y padres de familia - sobre el manejo del entorno virtual. Debido a este contexto adverso y a la imposibilidad de dar respuestas efectivas desde el Gobierno, el 1ro de agosto el Ministerio de Educación emite un comunicado en el cual se *procede a la clausura de la gestión educativa 2020 para el Subsistema de Educación Regular en sus niveles Inicial, Primario y Secundario de la educación fiscal, privada y de convenio con la promoción de los estudiantes al curso inmediato superior*⁷.

El 18 de octubre de 2020 se celebraron nuevamente elecciones presidenciales lo que conllevó a que en los meses de noviembre y diciembre se diera el cambio de autoridades nacionales. En marzo de 2021 se atravesó

⁷ https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=4587:gobierno-anuncia-la-clausura-de-la-gestion-educativa-2020&catid=182&Itemid=854

por un nuevo proceso electoral, esta vez para la elección de autoridades subnacionales departamentales y municipales generándose un cambio masivo de funcionarios públicos en todo el país.

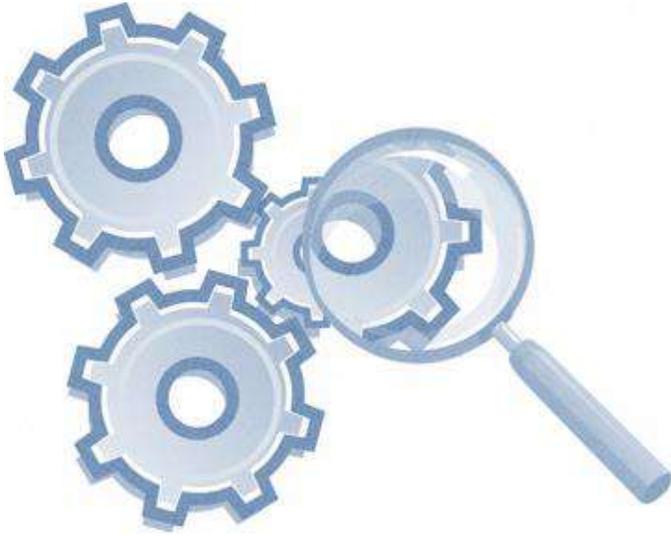
A la par de estos procesos políticos, el país atravesó en las gestiones 2020 y 2021 por tres rebrotes de contagio por COVID-19 que repercutieron en que el sistema educativo adopte distintas modalidades de educación dependiendo de la situación sanitaria de cada territorio descentralizado. En los espacios urbanos en general se ha implementado de manera alterna la educación virtual y la semipresencialidad.

En este contexto de constantes cambios, el proyecto tuvo que migrar en la gestión 2020 del trabajo presencial al trabajo virtual, adecuando todos sus procesos- tanto técnicos como administrativos- para dar continuidad a las acciones planificadas. El cierre del año escolar, representó un reto debido a que en varios casos, tanto estudiantes como profesores migraron a otros espacios territoriales- en muchos casos rurales- como consecuencia de los riesgos sanitarios y problemas económicos que implicó la pandemia.

En la gestión 2021, el contexto brindó mejores condiciones, tanto por que ya existía un hábito de trabajo a través de medios virtuales como por la disminución de restricciones en el desarrollo de actividades presenciales, dado el inicio del proceso de vacunación contra el COVID-19 en el mes de septiembre de 2020. En este periodo, algunas de las actividades programadas se desarrollaron de manera presencial, sobre todo con el grupo de madres y padres, se retomaron las actividades de monitoreo presencial y en el caso de Sucre -dado su contexto rural- el proyecto retornó a la presencialidad adoptando estrictas medidas de bioseguridad.

2

Metodología
proceso
Evaluación del
de



2 Metodología de la evaluación

La finalidad de la presente evaluación es mostrar los resultados alcanzados por el proyecto en las zonas de intervención y contribuir a su mejora en cuanto sea posible. En este marco, la metodología empleada buscó conocer la voz de todos los actores involucrados en la ejecución de la intervención para identificar las fortalezas y a su vez, establecer un proceso de aprendizaje que aporte a futuras intervenciones realizadas por las entidades que participaron en este proyecto. Cobra especial relevancia la valoración del desempeño del consorcio frente a las posibilidades de mantener esta alianza y emprender nuevos proyectos de manera conjunta.

2.1 Finalidad y objetivos de la evaluación

De acuerdo con los TdR, a continuación, se detallan los objetivos previstos para el trabajo de consultoría:

- Señalar el grado de coincidencia o diferencia en la consecución de los resultados por Unidades Educativas (en qué centros ha funcionado mejor el proyecto y en cuáles peor y por qué, es decir, factores que los han condicionado positiva o negativamente. Además, realizar un análisis por municipio y organización social local.
- Valorar la idoneidad de las estrategias de formación, sensibilización llevada a cabo tanto con estudiantes, familias, así como con docentes en relación a los resultados logrados. Valorar especialmente el efecto de la no presencialidad debido al Covid-19.
- Analizar la relación entre los procesos formativos llevados a cabo y la transformación de sus liderazgos en cuanto la puesta en marcha del reconocimiento (identificación), cuestionamiento (actitud) y rechazo/denuncia (comportamientos) de prácticas machistas y sexistas por parte del ámbito educativo (estudiantes, familias, profesorado y direcciones).
- Analizar las transformaciones de la gestión curricular y praxis docente en cuanto al desarrollo de planes curriculares y su acogida en la incorporación de contenidos (género y desigualdad; construcción de identidad masculina y femenina hegemónicas, roles y estereotipos, violencia de género: causas y consecuencias; valorización y visibilización de los cuidados, DDHH, educación afectivo-sexual, diversidad sexual, recuperación histórica de las mujeres en la historia) y prácticas (resolución de conflictos sin perpetuar roles y estereotipos y sin discriminar; dinámicas de trabajo que no sean sexistas; acceso igualitario a recursos de aula).
- Analizar cómo los Gobiernos Estudiantiles, Brigadas de Líderes/as y Comisiones de Convivencia han logrado impactar desde conformación, liderazgo y planes estratégicos en la prevención de violencia de género y en la promoción de la igualdad de género en las unidades educativas.
- Valorar la labor y reconocimiento dentro del ámbito educativo de las Comisiones de Convivencia conformadas en la transformación de la gestión escolar teniendo en cuenta su función en prevenir la violencia de género y promover la igualdad de género en la educación.
- Analizar las transformaciones en la vinculación de la escuela con la comunidad en cuanto a las relaciones construidas para la prevención de la violencia de género y promover la igualdad de género en la educación entre las UE y los SLIM, FELCV y DNA como organizaciones parte del sistema de protección; y con las Distritales de Educación y Direcciones municipales de educación como parte del sistema educativo 19

- Valorar si el cumplimiento de indicadores reflejado en el informe final da cuenta de los logros de la intervención (valoración de la idoneidad de los indicadores con relación a los resultados de la Línea de Base “LDB”). Alcances de la evaluación

2.2 Principios metodológicos

El proceso de evaluación estuvo guiado por una serie de principios que se resumen en los siguientes puntos:

- Objetividad:** En la medida de lo posible, todas las conclusiones están basadas en el análisis de evidencias contrastables.
- Participación y aprendizaje:** Los actores abordados por el proyecto en el proceso de implementación se incorporaron a la evaluación en las diferentes fases del trabajo de campo.
- Alineamiento con lo establecido en los TdR:** El trabajo de consultoría siguió las premisas establecidas en los términos de referencia, dando respuesta a las necesidades de información y valoración objetiva de resultados planteados por el consorcio conformado por Entreculturas e INTERED.
- Uso de diferentes herramientas:** Con la finalidad de contar con información cualitativa y cuantitativa que permita el contraste de datos, se consideraron varias modalidades, herramientas y técnicas de recolección de información para garantizar que todos los actores relevantes participaran en el proceso y se recogieran todos los datos necesarios para el proceso de análisis y valoración de los resultados alcanzados por el proyecto.

2.3 Herramientas metodológicas y actores que participaron en el proceso de relevamiento de datos

Para el recojo de información se aplicaron distintas herramientas, tanto cuantitativas como cualitativas las cuales se detallan a continuación

a. Encuestas

Con la finalidad de obtener información cuantitativa sobre los cambios en los conocimientos, actitudes y prácticas de los actores fortalecidos por el proyecto, se aplicaron encuestas a los participantes de los procesos de formación: estudiantes miembros de GE y BL, profesorado, madres y padres de familia.

b. Taller de co-construcción

Para la reconstrucción del proceso de implementación del proyecto, se aplicó la metodología de co-construcción del conocimiento, en la cual el equipo consultor actuó de facilitador para que sean los equipos técnicos los que identifiquen los principales componentes del proyecto de acuerdo con su importancia percibida.

c. Entrevistas semiestructuradas Individuales y grupales

Se identificaron una serie de variables que el equipo necesitaba conocer con relación a la ejecución del proyecto, a partir de las cuales se estableció una guía de temas a ser conversados con directores de UE,

servidores públicos de las entidades del sistema de protección, así como con otros actores relevantes que tuvieron participación en la ejecución de las acciones en el proyecto.

d. Grupos focales

La técnica de grupos focales permite reflexionar sobre temas específicos con un grupo de personas que tienen características en común. Esta técnica se aplicó con estudiantes de secundaria, miembros de los GE y las BL, profesorado, madres y padres de familia.

2.4 Trabajo de campo

La organización del trabajo de campo fue un proceso planificado y coordinado conjuntamente con las entidades del consorcio. Partió de una primera reunión en la que se revisó la metodología propuesta por el equipo consultor y se definieron las herramientas y el cronograma de ejecución, este fue un proceso ejecutivo y expedito debido a que las actividades de la consultoría iniciaron a fines del mes de octubre y el cierre de la gestión escolar estaba previsto para el 15 de diciembre, por lo que el periodo de tiempo disponible para el desarrollo de las herramientas y el desplazamiento del equipo consultor a los municipios bajo intervención era bastante corto.

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de noviembre de la gestión 2021 y febrero de la gestión 2022 y estuvo dividido en tres etapas, la primera contempló actividades presenciales y dos posteriores se realizaron a través de medios virtuales.

- La primera etapa se desarrolló del 15 de noviembre al 3 de diciembre de la gestión 2021 a través de actividades presenciales y se implementó una primera ronda de encuestas en formato impreso, grupos focales y entrevistas con miembros de la comunidad educativa y del sistema de protección en los 4 municipios bajo intervención.
- La segunda etapa implicó la aplicación de encuestas virtuales, debido a que en las actividades presenciales no se tuvo la asistencia de todos los actores para llegar a la muestra establecida, este periodo se extendió desde el 8 de diciembre hasta el 15 de enero de 2022.
- Finalmente, en la tercera etapa del trabajo de campo, se desarrollaron grupos focales complementarios que abordaron a mayor profundidad los procesos de capacitación, esta última etapa se desarrolló del 24 de enero al 18 de febrero de 2022.

El proceso de campo, aunque enfrentó algunas limitaciones debido a que se desarrolló al cierre de la gestión 2022, fue muy productivo y altamente participativo como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Detalle de la cobertura del trabajo de campo

Actores	Encuestas	Grupos focales		Entrevistas
		Nº de grupos focales	Nº de Personas	
Equipo técnico OSL				6
Personal de las entidades solicitantes				2
GE y BL	307	9	116	14
Profesorado	192	9	67	13
Madres y padres de Familia	114	6	40	11
Directores de UE	15			18
Servidores públicos				
TOTAL	628	24	223	64

Fuente: Reporte de trabajo de campo

Con relación a la aplicación de las encuestas, la muestra fue superada en el caso de estudiantes y profesorado. En el grupo de madres y padres no se alcanzó la muestra mínima debido a que existió muy poca asistencia a las actividades presenciales y a pesar de los esfuerzos realizados tanto por las OSL como por el equipo consultor, tampoco se logró que se llenaran las encuestas en formato virtual. A pesar de este inconveniente, se considera que la información recabada ha permitido valorar de manera adecuada los resultados alcanzados por el proyecto.

Cuadro 5. Detalle de la cobertura de la muestra

ACTOR	Muestra	Encuestas ejecutadas	Cobertura de la muestra
Estudiantes GE y BL	285	307	108%
Maestros y maestras	169	192	114%
Madres y padres de familia	196	114	58%
TOTAL	670	613	91%

Fuente: Reporte de ejecución de encuestas

2.5 Criterios de evaluación

Considerando que el proyecto ha contado con el apoyo de la Generalitat Valenciana, se ha considerado importante tomar en cuenta los lineamientos de evaluación que establece la *Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económicos CAD/OCDE para proyectos y programas financiados con fondos de ayuda para el*

Desarrollo, por lo cual, los criterios bajo los cuales se desarrolló la evaluación son: pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

Cuadro 6. Criterios de evaluación CAD/OCDE

Pertinencia:

La medida en que una intervención se ajusta a las necesidades y prioridades de los grupos objetivo y las políticas de los países receptores y donantes.

Eficacia:

La medida en que la intervención ha alcanzado sus objetivos, teniendo en cuenta su importancia relativa.

Eficiencia:

La medida en que los costos de la intervención pueden estar justificados por sus resultados, teniendo en cuenta las alternativas.

Sostenibilidad:

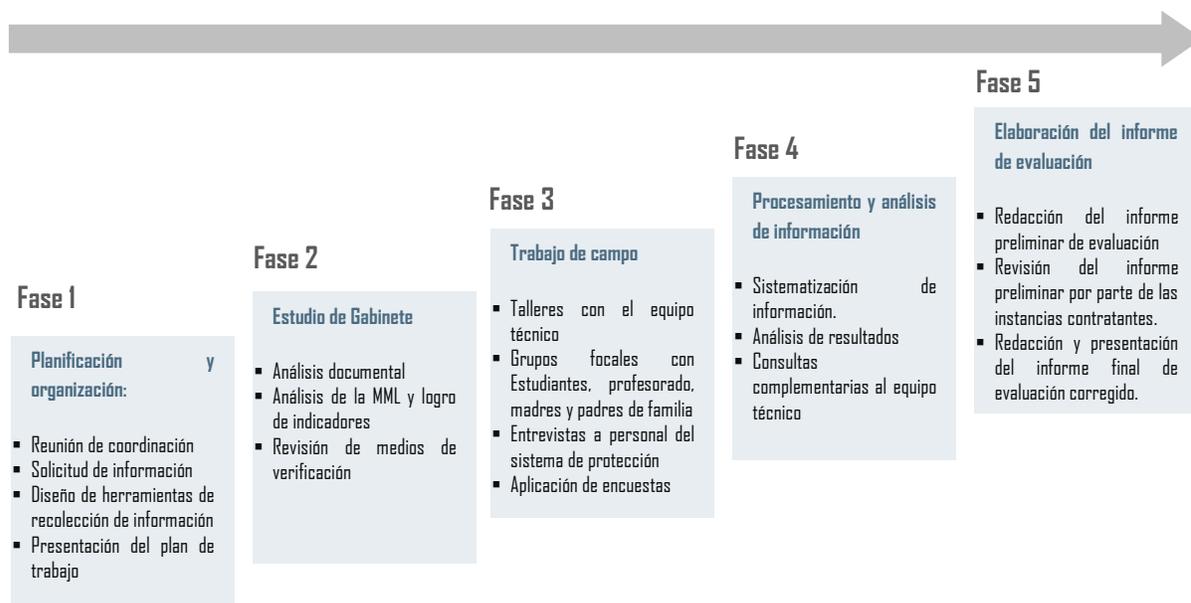
La continuación o longevidad de los beneficios de la intervención de desarrollo tras el cese de la ayuda.

Fuente: Peck, Jassey y Johansson; 2005

2.6 Fases de evaluación

El trabajo de evaluación se desarrolló en cinco fases que se presentan en el siguiente cuadro y se describen de manera breve en los siguientes párrafos:

Cuadro 7. Fases de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

Fase I: Planificación y organización del proceso de evaluación

En esta primera etapa, se realizó la reunión de arranque con las instituciones del consorcio, espacio que permitió contar con un primer acercamiento a los objetivos, alcance y características generales que guiaron la intervención y se pudo identificar las expectativas sobre los alcances de la evaluación. Esta primera reunión permitió definir el cronograma de ejecución, así como las características del trabajo de campo.

En base a esta primera reunión, se realizaron reuniones complementarias en las que se abordaron los aspectos metodológicos del proceso de evaluación, los alcances y la organización del operativo de campo. Resultado de este proceso se presentó un documento metodológico e instrumentos para la recolección de datos.

Fase II: Estudio de Gabinete: Revisión documental y diseño del operativo de campo

Tanto Entreculturas como INTERED facilitaron documentación referida al diseño del proyecto y a su implementación, la misma fue revisada y analizada por el equipo consultor como parte del proceso de contraste de información para desarrollar las conclusiones de la evaluación.

Fase III: Trabajo de campo

Como ya se ha mencionado, el trabajo de campo se realizó a través de talleres con el equipo técnico, aplicación de encuestas, desarrollo de entrevistas y grupos focales con distintos actores. El proceso de relevamiento de datos incluyó tanto a los beneficiarios directos como a instituciones y otros actores que estuvieron relacionadas a las acciones del proyecto.

Fase IV: Procesamiento y análisis de información

Una vez relevada toda la información, los datos cuantitativos fueron procesados en el programa estadístico SPSS. En el caso de la información cualitativa esta se sistematizó y analizó en fusión de los criterios de evaluación establecidos.

Fase IV: Elaboración del informe de evaluación

En base a toda la información obtenida, se redactó el informe preliminar de evaluación, que fue revisado por las entidades contratantes y en base a las complementaciones solicitadas se consolidó el informe final de evaluación, de acuerdo con el cronograma acordado.

2.7 Limitantes del estudio realizado

La evaluación inicia en un contexto caracterizado por la conclusión del año escolar 2021, la etapa final de la tercera ola por COVID-19 y el cierre de un año laboral en el cual se retomaron y concluyeron procesos que durante los 15 meses anteriores habían sufrido demoras o habían quedado rezagadas debido a la emergencia sanitaria. Este escenario repercutió en una sobrecarga de actividades tanto en el sector público como privado lo que requirió que el equipo evaluador adecue la metodología del trabajo de campo para lograr

la mayor cobertura de participación de los actores beneficiarios del proyecto. A continuación, se detallan algunas de las dificultades que se afrontó en el proceso de relevamiento de datos para la evaluación:

a. Limitada presencia de actores en las actividades presenciales de evaluación

Inicialmente se tuvo la expectativa que las actividades presenciales contarían con la presencia de un mayor número de actores, debido a que los miembros de las comunidades educativas habían manifestado el deseo de retomar paulatinamente la “normalidad” después de la emergencia sanitaria. Sin embargo, las actividades presenciales no lograron convocar la cantidad necesaria de personas, por lo cual se optó por implementar un proceso virtual complementario para alcanzar la muestra de encuestas establecidas. Mientras este proceso estaba en curso el año escolar cerró y los equipos técnicos de las entidades solicitantes y las OSL tuvieron un corte de actividades por el cierre de fin de año, lo que repercutió en que el proceso de trabajo de campo se extendiera hasta enero acortando el tiempo disponible para el procesamiento de datos, que inicialmente se había previsto en la programación de actividades.

b. Sobrecarga de actividades en todos los actores

Como ya se ha mencionado, a la conclusión del tercer rebrote por COVID-19, el avance en el proceso de vacunación mejoró las condiciones para el desarrollo de actividades presenciales, por lo cual, el último semestre de la gestión 2021 las instituciones en general pudieron retomar con mayor normalidad la ejecución de actividades, retomando aquellas que habían quedado postergadas. Esta también fue la realidad de las OSL por lo cual se tuvo una congestionada agenda de trabajo que resultó en la postergación de los talleres con el equipo técnico, por lo cual las actividades de la evaluación se retomaron paulatinamente en la última quincena de enero cuando el personal técnico de las OSL retomó sus actividades.

c. Rotación del personal técnico

Existió una alta rotación de personal técnico dentro del proyecto, las coordinadoras que concluyeron la implementación de la intervención en ambas OSL se integraron al equipo en la gestión 2021, de igual forma, el personal técnico que estuvo en el cierre del proyecto en el distrito 6 de El Alto, Sucre y Tarija se integraron al proyecto en las gestiones 2020 y 2021.

A pesar de las limitaciones que se mencionaron anteriormente, se considera que estas han sido superadas adecuadamente y se ha logrado reconstruir el proceso de implementación de la intervención para valorar en toda su dimensión los resultados alcanzados por el proyecto

Cabe destacar, que todas las entidades que conforman el consorcio han colaborado de manera muy proactiva y transparente en todo el proceso de evaluación y las limitaciones que se mencionan en párrafos anteriores corresponden a características del contexto que no estuvieron bajo control de las instituciones implementadoras del proyecto.

2.8 Presentación del equipo de trabajo

La evaluación estuvo a cargo de un equipo conformado por cuatro profesionales con formación y experiencia en procesos de planificación, monitoreo y evaluación de Proyectos de desarrollo. Se ha previsto, además, que las y los profesionales vinculados a los procesos de recolección de información cuenten con especialidad en procesos de relevamiento y procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos. De la misma forma, todos los miembros del equipo tienen experiencia en procesos de evaluación externa de proyectos en el sector educación, protección de la niñez y adolescencia, prevención y atención de las violencias.

Cuadro 8. Perfil del equipo consultor

CARGO	CUALIFICACIONES
<p>Angélica Lanza Líder de equipo Especialista en procesos de evaluación de programas y proyectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesional en administración de empresas con amplia experiencia en proceso de planificación, monitoreo y evaluación de programas y proyectos de desarrollo en entidades públicas y privadas, ejecutados con fondos de distintas agencias de Cooperación: AECID, KFW, DANIDA, UE, BID, UNICEF y DFID. ▪ Ha realizado líneas de base y evaluaciones de proyectos y programas aplicando los enfoques de derechos humanos, género, generacional e interculturalidad, así como los criterios de la CAD/OCDE. ▪ Ha evaluado proyectos y programas de desarrollo en las siguientes temáticas: desarrollo de la primera infancia, prevención de la violencia en el ámbito educativo, procesos de atención y prevención de la trata de personas y violencia sexual comercial (VSC), Medio Ambiente, Seguridad y Protección Social y Justicia Penal Juvenil. ▪ En el marco de intervenciones financiadas por la Cooperación Descentralizada Española ha evaluado y realizado líneas de base para proyectos financiados por la: Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Generalitat Valenciana, la Agencia Catalana de Cooperación al desarrollo y el Ayuntamiento de Madrid. ▪ Ha sido consultora de UNICEF para el desarrollo de líneas de base, protocolos y modelos de atención en el área de protección y educación. ▪ Ha desarrollado protocolos, programas y guías de atención y ha realizado procesos de capacitaciones para personal de sistema de protección que trabaja con NNA, jóvenes en situación de calle y adolescentes con responsabilidad penal.
<p>Daniela Tapia Especialista en procesos educativos y formativos para la prevención de la violencia y cultura de paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicóloga con especialidad en psicología cognitivo-comportamental con mención en Psicología Educativa. ▪ Experiencia en desarrollo de procesos de monitoreo y evaluación de impacto y de resultados en los cambios de actitud, aptitud, prácticas y comportamientos generados a partir de las intervenciones desarrolladas en ámbitos formales y no formales. ▪ Ha sido consultora de UNICEF para brindar asistencia técnica en el desarrollo de estrategias de prevención de la violencia y convivencia pacífica en el ámbito educativo, así como para desarrollar el componente psicoafectivo de contención para las y los las estudiantes y docentes en el marco del protocolo para el retorno seguro a clases gestión 2021 y el componente comunicacional del retorno seguro a clases. ▪ Autoridad en el desarrollado e implementación de Procesos de Aprendizaje en Educación para la Paz, Mediación Escolar, Prevención de Violencias en el aula, Comunicación no Violenta en el Municipio de La Paz. Experiencia en proceso de capacitación y formación, que potencian,

CARGO	CUALIFICACIONES
	<p>incentivan y propician un bienestar integral con el objetivo de mejorar los entornos organizacionales, sociales, educativos y familiares de las personas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia en el desarrollo de herramientas y materiales de apoyo para toda la comunidad educativa (maestros, padres/madres de familia y estudiantes), así como para instancias públicas de protección de la niñez y adolescencia. ▪ Especialista en diseño, elaboración metodológica y de contenido de Procesos Educativos dirigidos a distintos públicos. ▪ Autoridad en la implementación de Programas y Proyectos enfocados al desarrollo y fortalecimiento de cultura ciudadana a través de procesos de educación y formación en el Municipio de La Paz.
<p>Paola Márquez Asistente de relevamiento de información primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesional en Sociología ▪ Amplia experiencia en procesos de relevamiento de información tanto con metodologías cualitativas como cuantitativas. ▪ Conocimientos y experiencia laboral en procesos de evaluaciones externas y desarrollo de Líneas de base de proyectos sociales. ▪ Conocimientos y experiencia de trabajo en el ámbito educativo, niñez y adolescencia, género, interculturalidad, violencia, seguridad alimentaria y salud. ▪ Amplia experiencia en procesos de facilitación de grupos focales y aplicación de otras metodologías participativas.
<p>Danilo Alborta Administración de la base de datos y procesamiento de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesional en ingeniería civil con amplia experiencia en procesos de relevamiento de datos para estudios cuantitativos relacionados con programas y proyectos en movilidad urbana sostenible y transporte: encuestas, aforos, encuestas origen destino, etc. ▪ Ha sido responsable de la Elaboración de la encuesta digital de mercado inmobiliario para recabar información de las características de bienes inmuebles con la que se realizaron 17.000 encuestas a nivel nacional. ▪ Experiencia en la administración de bases de datos y diseño de encuestas en aplicaciones virtuales. ▪ Experiencia en aplicación de estudios cuantitativos para líneas de base y evaluación de proyectos de desarrollo en diversas áreas: Movilidad urbana, estudios del mercado inmobiliario y catastro, prevención de la violencia en el ámbito educativo, atención y prevención de la trata y VSC, justicia penal juvenil, seguridad alimentaria.

Fuente: Elaboración propia

3

Resultados de la Evaluación



En esta tercera parte del documento se presentan los principales resultados del proceso de evaluación, los mismos que se exponen en función de los cuatro criterios establecidos para el análisis: pertinencia, eficiencia, eficacia y sostenibilidad.

La valoración general del proyecto es muy positiva, tanto por el análisis sobre los resultados alcanzados en la intervención y que se encuentran documentados, como por las apreciaciones del grupo de beneficiarios que evidencia los procesos reflexivos que se han generado en torno a la temática y la satisfacción con relación a las acciones desarrolladas y los beneficios que estas han generado en las comunidades educativas en las que se ejecutó el proyecto.

La lectura y el análisis de los resultados, debe realizarse comprendiendo el complejo contexto de implementación que enfrentó el proyecto y que ocasionó ajustes en las modalidades y estrategias de implementación. Se valora de manera muy positiva la capacidad de respuesta y adecuación que tuvo el consorcio para dar continuidad al proyecto y alcanzar el objetivo específico manteniendo la estructura de objetivos, resultados y el techo presupuestario.

Finalmente, es importante considerar que, para valorar los resultados alcanzados por la intervención del proyecto, los datos cuantitativos que se reportan en los valores de los indicadores son solo un factor en el proceso de análisis. La revisión documental y el trabajo de campo ha brindado información cualitativa que da cuenta de los resultados alcanzados en la ejecución de la intervención y los beneficios que se han generado para la población beneficiaria.

3 Pertinencia

Bajo este criterio se analizó en qué medida la intervención se ajustó a las necesidades de las y los titulares de derechos, tomando en cuenta las condiciones y características del ámbito de intervención, así como las necesidades de involucrar y coordinar con las y los titulares de responsabilidad y los titulares de obligaciones.

El análisis de pertinencia responde a las siguientes preguntas de investigación:

Cuadro 9. Preguntas guía del proceso de evaluación de la pertinencia del proyecto

¿En qué medida responde la intervención a una necesidad clara y prioritaria de la población beneficiaria?

¿Ha sido pertinente la selección de beneficiarios y actores abordados por el proyecto?

¿Es adecuada la participación (en cantidad y calidad) que se ha ando a los principales actores del proyecto (entidades socias, autoridades nacionales de educación, titulares, etc.)?

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, se observa que la problemática abordada, la propuesta conceptual de la intervención, así como la selección de titulares y actores fueron pertinentes a las características del ámbito de intervención y estuvieron orientadas a dar soluciones a problemáticas relevantes que afectan el acceso igualitario a la educación de calidad y la igualdad de oportunidades en el espacio escolar. A continuación, se desarrolla a detalle el análisis de cada aspecto abordado por la evaluación.

3.1 Pertinencia en el contexto de la implementación

De acuerdo con el análisis del contexto para el cual se diseñó e implementó el proyecto, las entrevistas realizadas a los distintos actores y beneficiarios, así como los datos de contexto que se presentan en la Línea de Base (LB) del proyecto, se aprecia que la intervención fue pertinente a la situación de inicio que caracterizaba los municipios y las UE bajo intervención.

Se aprecia la pertinencia del proyecto tanto en relación a la problemática social que aborda, así como al marco normativo nacional y a los objetivos de desarrollo sostenible que guían las intervenciones de la cooperación para el desarrollo. Del mismo modo, se ha valorado que el proyecto ha tenido un efecto positivo en la prevención de la violencia durante el periodo más crítico de la pandemia, que ha estado caracterizado por una ola de casos de violencia en las familias que ha tenido como sus principales víctimas a las NNA y a las mujeres.

A. Pertinencia en relación de la problemática social y el marco normativo nacional

Los datos estadísticos muestran que las mujeres conforman la mitad de la población mundial, sin embargo, esta igualdad cuantitativa no se refleja en las igualdades sustantivas. Los datos del PNUD muestran que las niñas y las mujeres adultas viven en un mundo donde ocupan el 70% de la población pobre, es decir que sus vidas dependen de menos de un dólar al día y forman parte del 90% de las familias pobres que están encabezadas por una mujer; donde las mujeres son únicamente propietarias del 1% de las tierras; o donde las mujeres suponen dos tercios de la población analfabeta⁸.

La violencia de género surge como una problemática que afecta a más de un tercio de todas las mujeres a nivel mundial. Este problema social responde a la cultura patriarcal dominante que está enraizada y ha tejido un sinnúmero de redes institucionales, familiares y sociales, donde la violencia, resultado de las relaciones desiguales de poder históricamente ejercidas sobre las mujeres y es utilizada para desplegar control sobre sus cuerpos y decisiones⁹.

Una sociedad patriarcal y androcentrista implanta mecanismos que normalizan la desigualdad, entre los más significativos se encuentra el sistema de reproducción social conformado por los espacios educativos, los medios de comunicación, la familia, la cultura, la religión y el derecho mismo. En estas estructuras la mujer ocupa una posición de subordinación que la relega a la exclusión, la discriminación y la vulneración de sus derechos. En este contexto, la violencia contra las mujeres surge como una herramienta de dominación y

⁸ (Daisy Aparicio)

⁹(ONU Mujeres, 2020)

disciplinamiento que muestra su lado más perverso en la ola de feminicidios que afectan a toda la región y en particular a Bolivia.

La Encuesta Nacional de Prevalencia de Violencia (2016) reveló que, 7.5 de cada 10 mujeres en Bolivia ha sufrido al menos un incidente de violencia psicológica, económica, física o sexual en algún momento de su vida. En la gestión 2018 se contabilizaron 218 casos de feminicidios en el país, para la gestión 2020 este dato alcanzó la cifra de 213 casos, posicionando al país entre las 5 naciones de Sudamérica que presentan la mayor incidencia de feminicidios por cada 100.000 mujeres.

Si bien la violencia feminicida se expresa con mayor intensidad durante las edades reproductivas de las mujeres, en realidad está presente durante todo su ciclo de vida, las niñas y las mujeres adolescentes no están exentas de ser víctimas de este delito. La situación particular de vulnerabilidad de las niñas y adolescentes mujeres es un tema que permanece invisibilizado cuando se maneja la violencia que sufre la población de NNA como una categoría genérica, sin observar las características y matices de las situaciones de violencia por las cuales atraviesan las mujeres desde la niñez, una reflexión realizada por la Defensoría del Pueblo indica al respecto:

El 20 % del total de la población boliviana es niña y adolescente mujer, un porcentaje importante, pero notoriamente invisibilizado en el país... su condición de dependencia material y afectiva respecto de los adultos les ubica en una posición de desventaja para el ejercicio de su libertad y sus derechos. Su vulnerabilidad frente a diversas expresiones de violencia en todos los ámbitos de su vida se traduce en graves situaciones con especial presencia de violencia sexual y de maltrato físico y psicológico como formas aceptadas de crianza y disciplina.

El análisis de la normativa muestra, por ejemplo que, pese a su importancia poblacional y sus características específicas, sus derechos, prerrogativas y deberes se encuentran insertas en leyes referidas a la niñez y adolescencia en general, y a las mujeres, pese a que, en este último caso, las leyes de protección tienen una fuerte orientación hacia las mujeres adultas. De hecho, la normativa boliviana coloca en un mismo grupo a infantes, niñas, niños, adolescentes mujeres y adolescentes hombres.

El CNNA señala, por ejemplo, que las niñas y adolescentes mujeres gozan de los mismos derechos y el acceso a las mismas oportunidades que los niños y los adolescentes, sin embargo, no repara en las diferencias en cuanto a los altos niveles de vulnerabilidad diferenciada en algunos aspectos ni distingue las características de población en riesgo especial, si nos referimos a temas como los derechos sexuales y reproductivos, la formación de familias e incluso el trabajo.

Esta omisión generalizadora ha provocado que el Estado y la sociedad ignoren los graves problemas que les afecta como población en detrimento de los valores fundamentales establecidos en la Constitución Política como la "igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social", entre otros¹⁰.

La violencia que afecta a la niñez y adolescencia es estructural y está presente en todos los espacios de su diario vivir. De acuerdo con la información sobre las características del espacio en el cual se intervino, las y

¹⁰ (Defensor del Pueblo, octubre, 2015)

los estudiantes que asisten a estas UE, dada su situación de vulnerabilidad, estaban expuestos a sufrir maltrato tanto en la escuela, en la familia como en la comunidad y también replicaban estos comportamientos en sus entornos inmediatos, entre ellos la escuela. Muchos de estos comportamientos se han naturalizado y se han adoptado como medios válidos para resolver las diferencias y los conflictos e incluso como parte del relacionamiento cotidiano entre estudiantes en el que se observaban empujones, jalones, pellizcos, gritos, insultos y bromas ofensivas.

Este no era un problema que afectaba solo al estudiantado, es un problema que también se asentaba en las respuestas que daban las y los maestros ante esta situación, que en muchos casos atribuían estos comportamientos a la edad, el género o a deficiencias en la educación que brinda la familia. Las situaciones de violencia también afectaban a las y los maestros, que en algunos casos fueron víctimas de sus colegas, de madres y padres de familia, e incluso en algunos casos, de los mismos estudiantes.

La violencia de género y el acoso escolar son dos formas de violencia frecuentes y cotidianas en los espacios de socialización de NNA y son expresiones de un modelo basado en el dominio y la sumisión que representan la antítesis de los valores democráticos. La presencia de este tipo de violencias en el espacio escolar era evidente, así como las debilidades existentes para que se identifiquen, atiendan y denuncien a las entidades correspondientes.

En este contexto, el proyecto aborda la violencia de género en el espacio escolar como un problema estructural y sistémico que está respaldado por una estructura social, política, económica, cultural y jurídica, que promueve, permite, genera la desigualdad y la violencia contra las niñas y las adolescentes mujeres. La educación, como la cultura o la socialización, no son elementos neutrales ya que, o bien pueden ser responsables de normalizar y reproducir sociedades desiguales, o bien pueden servir como herramientas de transformación para promover la igualdad de oportunidades¹¹.

Bajo esta perspectiva el proyecto plantea una propuesta de intervención que pretende contribuir a garantizar una educación igualitaria que elimina las disparidades de género para las y los adolescentes de los sectores más desfavorecidos de Bolivia a partir del fortalecer las capacidades para una educación despatriarcalizadora en las comunidades educativas bajo intervención.

La propuesta desarrollada por el proyecto se fundamenta en la base conceptual que propone el feminismo comunitario con relación a la despatriarcalización de la educación, planteamiento concordante con los preceptos establecidos en la Constitución Política del Estado sobre igualdad y equidad de género y que se ratifican y especifican en la Ley 070 de educación “Abelino Siñani y Elizardo Perez, donde se establece que:

¹¹ (Daysi Aparicio)

COSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Artículo 8

El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien,

Artículo 14.

El Estado prohíbe y sanciona toda forma de discriminación fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual, identidad de género, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica o social, tipo de ocupación, grado de instrucción, discapacidad, embarazo, u otras que tengan por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos de toda persona.

Artículo 15.

El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, *eliminar y sancionar la violencia de género* y generacional, así como toda acción u omisión que tenga por objeto degradar la condición humana, causar muerte, dolor y sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como privado.

Artículo 79.

La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos

LEY 070 – LEY DE LA EDUCACIÓN ABELINO SIÑANI Y ELIZARDO PEREZ

Artículo 3. (Bases de la educación): La educación es...

...Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

...Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.

Artículo 4. (Fines de la educación).

Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

En este marco, el proyecto abordó un modelo que se sustenta en las transformaciones en 1) la gestión educativa institucional, 2) la gestión pedagógica curricular y 3) Gestión comunitaria, todas ellas orientadas a promover una educación que sea capaz de visibilizar las desigualdades, promover conciencia sobre ellas, cuestionar el fondo del sistema patriarcal y generar acciones para transformar y apoyar relaciones sociales y humanas, en igualdad y con justicia social.

En este sentido, una educación despatriarcalizadora, es una educación que *no reproduce* los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil doméstico, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales sexistas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, a la deserción escolar o al acoso político que las limita en su deseo de acceder a espacios de liderazgo.

Bajo este planteamiento, el proyecto promovió de manera muy pertinente un proceso de fortalecimiento en el estudiantado, el profesorado y las familias para que identifiquen, cuestionen y minimicen prácticas sexistas, machistas y desarrollen acciones de prevención de la violencia de género.

Con el grupo de estudiantes, se trabajó a partir de las Brigadas de Líderes y líderes, y los Gobiernos Estudiantiles quienes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos a través de proyectos sociales y planes de gobierno que incorporaron acciones para visibilizar las desigualdades entre hombres y mujeres y desarrollaron acciones de prevención de la violencia de género.

En el caso de las y los docentes, se promovió la incorporación de contenidos de educación despatriarcalizadora en los PDC y en la praxis de aula, de esta forma se garantizó, en primer lugar, que las acciones promovidas por el proyecto llegaran a todo el estudiantado de las UE bajo intervención y, en segundo lugar, que estas acciones se mantengan en el tiempo promoviendo de manera permanente la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia.

Con madres y padres de familia se han promovido procesos de sensibilización para que identifiquen al interior de sus hogares los valores que refuerzan comportamientos machistas y sexistas, impulsándolos a generar cambios que promuevan una convivencia libre de violencia y que brinde igualdad de oportunidades para sus hijas e hijos.

El proyecto también impulsó la conformación de comisiones de convivencia pacífica y armónica que desarrollaron planes en los cuales se incorporaron acciones de prevención de la violencia de género.

Finalmente, el proyecto sistematizó el proceso de implementación, sus principales componentes, así como los resultados alcanzados, para que esta información sea la base de la construcción de una propuesta de educación despatriarcalizadora y de un sistema de indicadores que fue socializada con las autoridades educativas y del sistema de protección con la finalidad de que, a partir de sus atribuciones, puedan promover su aplicación en el sistema educativo con la finalidad de avanzar hacia una educación que promueva la igualdad de oportunidad y una convivencia libre de violencia entre hombres y mujeres.

B. Pertinencia en el marco de los objetivos de desarrollo

La agenda 2030 le otorgan una atención especial a la lucha contra la violencia y sitúan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas como un elemento central para lograr el desarrollo sostenible de los pueblos.

La igualdad de género es una prioridad en la Agenda de Desarrollo Sostenible, la misma que se encamina a partir de la educación como motor para generar formas de relación más justas, equitativas y sostenibles. En este marco, hablar de la despatriarcalización de la educación, implica abordar la transformación desde la escuela para que se constituyan espacios que incentiven el acceso igualitario a la educación, que eliminen las disparidades y estereotipos basado en el género, que promuevan la convivencia pacífica y armónica y que impulsen acciones para prevenir la violencia de género. Todos estos elementos se incorporan en la propuesta

de educación despatriarcalizadora que implementó el proyecto y que contribuyen al logro de los siguientes ODS:

ODS 4: EDUCACIÓN DE CALIDAD. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

- Meta 4.1. Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos
- Meta 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables
- Meta 4.7. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible

ODS 5: IGUALDAD DE GÉNERO. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas,

- Meta 5.1. Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo
- Meta 5.2. Eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluida la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación

C. Pertinencia en relación al contexto de la emergencia sanitaria

El proyecto inició su implementación en un contexto en el que no se preveía una pandemia mundial que cambiaría la manera en que las NNA se educan, mucho menos previsible eran las terribles consecuencias que la emergencia sanitaria y las medidas de contención que se aplicaron tendrían en las situaciones de violencia que afectan a las mujeres y a las NNA.

En el periodo marzo septiembre de 2020, el cual estuvo caracterizado por el 1er brote de la pandemia por COVID-19 que fue controlado a partir de la aplicación de cuarentenas rígidas y dinámicas que restringieron la libre circulación y promovieron el confinamiento de millones de mujeres y NNA en sus casas; la Fiscalía General del Estado de Bolivia reportó 24 mil episodios de violencia física, psicológica, sexual, económica, y simbólica en todas sus variaciones, además de 125 feminicidios¹².

Los hechos de violencia no fueron las únicas vulneraciones de derechos que se dieron en este periodo, puesto que el derecho de las NNA a la educación de calidad ha sido uno de los más afectados debido a la aplicación de la modalidad virtual, se estima el 40%¹³ de las NNA no accedieron a clases virtuales debido a la falta de recursos, equipos y las debilidades en la calidad y cobertura de los servicios de internet. Por otra parte, el cierre anticipado del año escolar en la gestión 2020 privó del acceso a la educación a todos los NNA que asisten al sistema público de educación.

¹² <https://violenciasencuarentena.distintaslatitudes.net/portfolio/bolivia/>

¹³ Estudio realizado por UNICEF en la gestión 2020 a través de U-report

En este contexto, el proyecto aportó de manera significativa al fortalecimiento de las capacidades de los actores de las UE bajo intervención para identificar, prevenir y denunciar los casos de violencia, en algunos casos, ha sido el propio personal técnico que ha referido a las direcciones de UE y/o instancias del sistema de protección situaciones de riesgo que exponían a las y/o adolescentes a episodios de violencia.

Las sensibilizaciones brindadas a las madres y padres han permitido socializar una nueva mirada sobre la disciplina en la educación de las hijas e hijos, promoviendo el dialogo para la resolución de conflictos y visibilizando el castigo físico como una forma de violencia. Estos procesos han permitido mitigar los efectos del estrés por la pandemia como detonantes de la violencia al interior del hogar.

En el caso de las direcciones de UE, las capacitaciones les han permitido identificar las vulneraciones de derechos que tenía subyacente el componente de género y que ocasionó que durante la pandemia y sus rebotes las estudiantes mujeres enfrenten mayores barreras de acceso a la educación debido a los usos y costumbres de las familias, que relegan a las mujeres a las labores de la casa y privilegian la educación de los hijos varones.

Otras vulneraciones de derechos, como el ingreso temprano de hijas e hijos en la fuerza laboral, el relegamiento de las hijas mujeres al trabajo doméstico o la violencia por omisión y negligencia, han sido identificadas oportunamente gracias a los procesos de sensibilización desarrollados durante el periodo de intervención.

En este marco, se valora que las acciones del proyecto y la decisión del consorcio de no interrumpir actividades ha sido pertinente y oportuna al contexto de la pandemia y ha permitido a los actores de la comunidad educativa fortalecer sus capacidades para prevenir la violencia de género y mitigar los posibles efectos que esta hubiese tenido en su integridad física y psicológica.

3.2 Pertinencia en la selección de los actores

En el diseño del proyecto se identificó al grupo de beneficiarios directos y actores relevantes para la intervención. Desde el enfoque de Derechos Humanos, estos actores pueden ser clasificados como titulares de derechos, titulares de responsabilidades y titulares de obligaciones, los cuales se detallan a continuación:

Cuadro 10. Beneficiarios del proyecto

Titulares de Derechos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8,313 estudiantes de secundaria (4,240 alumnas y 4,073 alumnos) de las 20 Unidades Educativas seleccionadas ▪ 600 lideresas y líderes (300 lideresas y 300 líderes adolescentes y jóvenes) y ▪ 500 Estudiantes representantes de Gobiernos estudiantiles que formaron parte de los procesos de capacitación
Titulares de responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 484 docentes de educación regular secundaria (205 docentes mujeres y 279 docentes varones) de las 20 Unidades Educativas seleccionadas ▪ 300 docentes (180 mujeres y 120 hombres) que formaron parte del proceso de capacitación ▪ 200 madres y 200 padres de familia
Titulares de obligaciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 directoras mujeres de UE y 10 directores varones de UE (total: 20 directoras/es de UE) ▪ 4 directores Distritales de Educación de las áreas de intervención del proyecto.

Fuente: Documento de formulación del proyecto, descripción de beneficiarios, 2018

El documento de formulación establece de manera clara los criterios de selección tanto para las UE como para los públicos objetivo priorizados¹⁴:

- Unidades educativas públicas del área urbana, periurbana y rural de educación regular que desarrollan directamente acciones educativas en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) promovido en la ley de Educación.
- Se priorizaron a maestras y maestros que manifestaban la voluntad de: proseguir su proceso de autoformación, de involucrarse en proceso de transformación socioeducativa, en la implementación de los lineamientos de la Ley de la Educación 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" y de participar en las acciones promovidas por el equipo de trabajo de CEMSE y Fe y Alegría.
- Se concretaron acuerdos con UE que muestran predisposición y compromiso para involucrarse en las acciones de la intervención y para dar continuidad a acciones destinadas a promocionar la equidad de género y la prevención de la violencia de género, con resultados exitosos y/o en proceso de consolidación pero que muestran un gran potencial de éxito, debido a la motivación e implicación de profesorado y familias con esta temática en particular.
- Se intervino en zonas en las cuales existe un incremento acelerado en la cantidad de la población escolar por el incremento de la migración de familias de zonas rurales. Las familias que habitan estos espacios territoriales, debido a su economía precaria e informal, son más vulnerables ante la explotación laboral, el tráfico de personas, la prostitución, el expendio ilegal de bebidas alcohólicas y

¹⁴ **Sobre la base de:** Documento de formulación del proyecto, descripción de beneficiarios, 2018

el tráfico de drogas. De igual forma tienen menor acceso a información y a oportunidades de atención de instancias del sistema de protección que atiendan la vulneración de sus derechos, entre ellos el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

El documento de formulación expone de manera clara y concisa la definición y alcance de cada uno de los grupos de titulares. De igual forma se establecieron resultados y actividades concretas a desarrollarse con cada grupo de beneficiarios.

De manera general se aprecia que la identificación, selección y participación de actores fue pertinente dentro del proyecto y respondió a los criterios prioritarios establecidos en el diseño del proyecto, a continuación, se realiza el análisis por titularidad de los actores que formaron parte de la intervención:

A. Titulares de derechos

El proyecto seleccionó a población adolescente y joven comprendida entre los 12 y los 19 años, pertenecientes a los pueblos indígenas aymara, quechua y guaraní, de sectores sociales vulnerables que asisten al sistema regular de educación secundaria.

Las 20 Unidades Educativas seleccionadas para la intervención del proyecto están emplazadas en cuatro municipios, todas ellas son de dependencia pública y en varios casos de convenio, especialmente en el caso de las UE que trabajaron con Fe y Alegría. En varios casos ya existía alguna experiencia de trabajo previo con las OSL y en otros la intervención se realizó a solicitud expresa de la propia unidad educativa. De acuerdo con las Entrevistas realizadas a Directores, las UE se encuentran emplazadas en espacios geográficos que en los alrededores la UE presentan una serie de riesgos para la seguridad ciudadana existiendo grupos antisociales, expendio de bebidas alcohólicas y drogas, casos de violencia intrafamiliar e incluso casos de trata de personas.

Las y los estudiantes que fueron abordados por el proyecto pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad. En los grupos focales con estudiantes y en las entrevistas desarrolladas con directores de UE se pudo evidenciar que la población estudiantil corresponde a los criterios de vulnerabilidad establecidos en el diseño del proyecto, varios de las y los adolescentes provienen de familias migrantes de escasos recursos que se dedican al comercio, el transporte y la construcción en el área urbana y a la agricultura de subsistencia en el caso del área rural de Sucre. Las y los directores manifiestan que es recurrente la presencia de familias de padres separados con problemas complejos sobre la tenencia de hijas e hijos, también se evidencian casos de violencia intrafamiliar y violencia de género que afectan con especial incidencia a las madres y a las hijas e hijos de estas familias.

En el caso de familias migrantes, se percibe que el componente sociocultural mantiene prácticas patriarcales vinculadas a los roles de género, lo que repercute en una mayor carga de las actividades de cuidado en las mujeres de la familia. Por otra parte, la pandemia del COVID-19 también ha puesto de relieve que en algunos casos se ha priorizado el acceso en la educación de los hijos varones en detrimento de las hijas mujeres que han sido relegadas al cuidado de la familia y a actividades laborales para apoyar la economía familiar.

En algunos casos, las UE también han reportado que las y los estudiantes que asisten a sus aulas presentan una serie de factores de riesgo que los hace susceptibles a presentar comportamientos antisociales debido a que ya han sido expulsados de otras UE por su mal comportamiento, existe sospecha de consumo de

substancias, tienen actitudes violentas con sus pares o han estado en contacto con el sistema penal para adolescentes.

En este marco, se considera que la selección de titulares ha sido pertinente, puesto que aborda una población altamente vulnerable a sufrir y replicar esta violencia en los distintos entornos de socialización en los que se desenvuelve. Los procesos de formación que se han brindado al estudiantado les han permitido reflexionar sobre sus propios comportamientos y el relacionamiento con los miembros de sus familias y con el grupo de pares, así como los comportamientos en el mundo adulto que les rodea, permitiéndoles comprender como está construido el sistema patriarcal y que cambios se necesitan como sociedad para vivir valores de equidad, igualdad de derechos, paz y justicia social.

B. Titulares de responsabilidades

Dentro de los procesos de intervención del proyecto priorizó dos grupos de trabajo, el primero orientado al fortalecimiento del profesorado y el segundo enfocado en la sensibilización de madres y padres de familia.

El abordaje del profesorado forma parte de la estrategia medular del proyecto puesto que es a través de ellos que se materializa el proceso de despatriarcalización de la educación y permite generar la sostenibilidad de las acciones en el mediano y largo plazo. En este marco, es fundamental su posicionamiento con respecto a una propuesta de despatriarcalización educativa que promueva la deconstrucción de roles y estereotipos que promueven la desigualdad de género y que son la base de comportamientos violentos en el espacio escolar.

En este contexto, el proyecto involucró a docentes de las unidades educativas que participaron en procesos formativos sobre educación despatriarcalizadora a partir del análisis de la realidad del contexto cultural y sociales de las propias UE con la finalidad de que, en una segunda etapa, se desarrollen estrategias y metodologías coeducativas que permitan cuestionar prácticas sexistas y machistas y promuevan cambios que garanticen la igualdad y equidad de género en la educación.

Uno de los aspectos más relevantes del procesos de fortalecimiento del profesorado ha sido la concreción curricular de temáticas vinculadas a la despatriarcalización y la prevención de la violencia en razón de género, puesto que en muchos casos el plantel docente enfrenta problemas a la hora de plantear contenidos o prácticas de aula que permitan materializar este tipo de conceptos, debido a ello, se considera altamente pertinente que el proyecto haya brindado herramientas y acompañamiento a las y los maestros para incorporar estos temas en los contenidos que imparten a sus estudiantes.

En las entrevistas realizadas con directores y profesorado, se ha tenido una valoración muy positiva sobre los procesos formativos y los materiales abordados, destacándose que este tipo de intervenciones permite al plantel docente contar con información y recursos pedagógicos para trabajar contenidos despatriarcalizadores, temas de género y de prevención de la violencia en el aula.

Se considera muy valorable que el proyecto haya aportado al trabajo con madres y padres de familia que, si bien es un actor fundamental para la sostenibilidad de intervenciones que abordan temáticas tan complejas como las que desarrolló el proyecto, son un grupo complejo de abordar debido al poco involucramiento que usualmente manifiestan para participar de procesos extracurriculares. En este marco, las familias de las y los estudiantes formaron parte de procesos de capacitación orientados a mejorar sus conocimientos, actitudes

y prácticas para identificar las desigualdades de género causantes de la violencia al interior de la familia y para fortalecer sus capacidades para hablar de afectos, sexualidad y noviazgos saludables con sus hijas e hijos.

Se considera que la intervención con madres y padres fue muy pertinente debido a que la familia – como espacio primario y fundamental de socialización- es donde se transmiten los valores que a futuro modelaran las actitudes y comportamientos de las hijas e hijos con relación a la equidad de género y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

La realidad muestra que madres y padres han recibido una educación machista y patriarcal por lo que se tienen interiorizadas actitudes y comportamientos sexistas. Es por ello que, de manera sutil e inconsciente se transmiten esas ideas a las hijas e hijos. Debido a ello, es muy importante que los miembros de la familia paulatinamente vayan desaprendiendo estos mandatos e incorporando la perspectiva de género en sus vidas.

A diferencia de las acciones desarrolladas con el estudiantado y el profesorado, en el caso del grupo de madres y padres no se han contemplado acciones concretas de réplica. Si bien las comisiones de convivencia- de las cuales las madres y padres de familia son parte- han incorporado acciones para promover la igualdad de género, en los grupos focales realizados con madres y padres se ha manifestado la necesidad de sensibilizar a un mayor número de madres y padres de familia y se ha mostrado predisposición para desarrollar acciones que permitan llevar estos contenidos a un número mayor de familias. Este punto deberá ser considerado para futuros proyectos en los cuales se pueda incorporar acciones de réplica a cargo de madres y padres de familia.

C. Titulares de obligaciones

El proyecto identificó como titulares de obligaciones a las y los directores de las 20 UE así como a las y los directores distritales de educación, en mérito a las atribuciones y responsabilidades que tienen para la aplicación y cumplimiento de la normativa que estipula el mandato de promover la despatriarcalización de la educación.

Con este grupo se mantuvo un diálogo y coordinación constante sobre las actividades del proyecto, en particular con las y los Directores de UE que fueron protagonistas en el proceso de implementación del proyecto.

En el marco de la intervención también se realizó un amplio esfuerzo por involucrar a las autoridades del sistema de protección durante todo el ciclo del proyecto, debe considerarse que a lo largo de los dos años de ejecución existió una alta rotación de autoridades y servidores públicos en todos los niveles de gestión pública por lo que el personal técnico tuvo que realizar varios procesos de inducción para garantizar la continuidad de las actividades conjuntas, sobre todo con el personal de los SLIM, DNA y FECV.

3.3 Cobertura de la intervención

El proyecto programó una cobertura de 1.820 beneficiarios directos entre estudiantes (líderes y Gobierno estudiantil), profesorado, direcciones y madres y padres de familia, distribuidos en 20 UE emplazadas en 4 municipios y 5 distritos municipales. De acuerdo con los registros documentales y la verificación realizada en campo, el proyecto cumplió a cabalidad con los parámetros establecidos para la cobertura geográfica del proyecto, de igual forma se trabajó con las 20 UE, que en algunos casos incluyen a UE que tienen más de un turno (mañana, tarde y noche) y que pueden adoptar nombres diferentes para cada uno de ellos. A nivel de la

cobertura de la población beneficiaria directa, en los siguientes párrafos se realiza un análisis detallado de la cobertura alcanzada.

El siguiente cuadro se ha desarrollado en base a los datos reportados en los informes de seguimiento, con la finalidad de establecer la cobertura real alcanzada por el proyecto y tratar de estimar la tasa de deserción de actores a partir de la población inicial y final del proyecto, en algunos casos no se cuenta con el datos precisos y desagregados de la población que inicialmente se adhirió a los procesos de formación, en estos casos, se asume a partir de la información disponible, que las convocatorias realizadas para inscripciones a procesos de capacitación alcanzaron la meta de cobertura programada.

Cuadro 11. Cobertura programada y alcanzada

Unidades Educativas	Población de beneficiarios directos programada y efectivamente alcanzada											
	Meta			Población de inicio del proceso de capacitación			Población final del proceso de capacitación			Tasa de deserción		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres**	Hombres
Líderes y lideresas*	600	300	300	600	300	300	681	441	240			
Representantes de Gobiernos* estudiantiles	500	250	250	500	250	250	282	164	118	12%	0	35%
Profesorado	300	180	120	300	180	120	271	180	91	10%	0	24%
Madres y padres de familia	400	200	200	450	347	103	450	347	103	0%	0	0%
Directores y Directoras	20	10	10	20			20	10	10			
Autoridades	0			0			0					
TOTAL	1.820	940	880	1.870	1.077	773	1.704	1.142	562	9%	0%	-29%

*En el caso de líderes y GE se han fusionado los datos porque no se cuenta con el desglose de la población inicial, solo se indica que el proceso inició con más de 1.100 estudiantes por lo cual se asume que el desglose correspondía a las cantidades establecidas en las metas de cobertura.

** En el caso de mujeres no se registra deserción, por el contrario, en la población final se registra un incremento de participantes, debido a ello, la tasa de deserción de la población en general no es muy alta porque existe una compensación.

En la información que expone el cuadro anterior se puede apreciar el desglose de metas por tipo de actor. Los datos muestran que el proceso inició con un número de beneficiarios superior a la meta programada, alcanzando un total de 1.870 personas, superando en un 3% la cobertura planificada. Este incremento corresponde puntualmente al grupo de madres y padres, en el cual se logró convocar un 10% adicional al total de personas inicialmente esperadas, con la característica de que el grupo estuvo compuesto mayoritariamente por mujeres (77%). En el resto de los grupos de actores se logró un equilibrio de 50% entre hombres y mujeres.

Los datos de cobertura reportados al concluir el proceso muestran que el grupo meta se redujo en un 9% en relación al número inicial de personas registradas y en un 6% en relación a las metas programadas. La tasa de deserción se concentra en el grupo de hombres, donde se observa que el 29% abandonó los procesos de capacitación. El grupo que presenta una mayor tasa de deserción son los estudiantes, donde el 35% de los

adolescentes varones se retiraron, en el caso de maestros, el 24% dejaron el proceso formativo. En el grupo de padres, posiblemente porque los procesos fueron cortos y concretos, no se registra deserción a partir de los datos disponibles.

A la conclusión del proyecto, se observa que los beneficiarios que permanecieron a lo largo de todo el proceso alcanzan a 1.704 personas, un 6% por debajo de la cobertura programada. Dentro de este grupo el 67% son mujeres y el 33% hombres. Como se verá más adelante en el capítulo de eficacia, la tasa de deserción no tiene relación con la eficacia de los procesos de formación, puesto que los indicadores vinculados a la calidad del proceso formativo han sido logrados y en varios casos superados, sin embargo, es importante realizar un análisis de estos datos para adoptar estrategias que, a futuro, permitan al proyecto cumplir de manera efectiva con las metas de cobertura.

En primera instancia es importante mencionar que una tasa de deserción del 6% -dado el complejo contexto de implementación- es una merma natural y esperada considerando las repetidas interrupciones del proceso educativo en el sistema regular de educación a lo largo del periodo en el cual se implementó el proyecto. Este dato nos indica que en futuras intervenciones es posible que el proyecto deba convocar entre un 5% y 10% de elementos por encima de las metas programadas como margen de seguridad, dado que es de esperarse que a lo largo del proceso existan bajas. El dato que sí debe llamarnos la atención es la tasa de deserción por sexo, que muestra rotación -relativamente alta- en los hombres, sobre todo en el grupo de estudiantes, y estabilidad en las participantes mujeres, en algunos grupos, incluso se registran incremento de población beneficiaria a lo largo del proceso. De acuerdo con el análisis realizado con el equipo técnico, un factor que también influyó fue la poca respuesta del grupo de hombres a las convocatorias, si bien se hizo un esfuerzo por alcanzar las metas, en la práctica, la conformación de los grupos inició con un número menor de hombres.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, existe una mayor predisposición tanto de las estudiantes mujeres como de las madres a involucrarse de manera más estable en los procesos de capacitación. En el caso específico de madres y padres, existe muy baja participación de los hombres en la educación de los hijos, lo que dificulta el desarrollo de este tipo de actividades con ellos, este factor es un claro ejemplo del sistema de roles de género que asigna el cuidado y educación de los hijos a las mujeres, liberando a los hombres de esta responsabilidad.

Por otra parte, en los grupos focales realizados con padres y maestros, también se ha identificado que, si bien los varones han valorado de manera muy positiva los procesos desarrollados, también indican que en las primeras capacitaciones se sentían “observados” e incluso “culpabilizados” por las problemáticas que se mencionaban, por lo que algunos participantes se sintieron incómodos y abandonaron los procesos.

Por otra parte, el profesorado ha indicado que, en esta ocasión en particular, el desarrollo de los cursos de capacitación a través de medios virtuales ha contribuido a reducir la “incomodidad” que se menciona en párrafos anteriores, debido a que es un proceso impersonal y que de alguna forma permite el anonimato cuando las cámaras están apagadas, lo que ayudó a que algunos maestros se sintieran más cómodos en la etapa introductoria y posteriormente asumieran mayor protagonismo en los procesos cuando tuvieron una comprensión más clara y positiva de la temática que se abordaba.

Estos datos muestran la necesidad de promover el desarrollo de estrategias que permitan tener una mayor incidencia en el grupo de hombres, es importante comprender los motivos por los cuales no se involucran en este tipo de formaciones y las medidas que podemos adoptar para generar mayor interés en ellos.

3.4 Pertinencia en la coordinación y relacionamiento con actores

Para poder establecer como se desarrolló el trabajo y relacionamiento con las y los actores externos del proyecto se realizó una dinámica con los equipos técnicos en la cual se identificaron los principales actores con los cuales las OSL coordinaron a lo largo del periodo de ejecución del proyecto. Este ejercicio califica la relación del proyecto con otros actores en tres ámbitos: el primero relacionado con la importancia de cada actor para el proyecto, el segundo ámbito aborda la frecuencia de la coordinación y el tercero se enfoca en la calidad del relacionamiento, este último, entendido por el establecimiento o no de un vínculo de colaboración.

Este ejercicio permitió comprender la red de relaciones institucionales que se construyeron en torno al proyecto. De acuerdo con los resultados del procesamiento de la información, el proyecto afianzó de manera positiva la relación con los actores que estuvieron involucrados en la ejecución de la intervención. En su mayoría, las instituciones que han sido calificadas como relevantes para el proyecto mantuvieron una coordinación continua y un buen relacionamiento con el proyecto: entidades del sistema de protección, autoridades municipales y departamentales de educación. En los casos de Tarija y El Alto se observa un relacionamiento más dinámico que incluye a otros actores como Redes de prevención de la violencia, otras organizaciones no gubernamentales que trabajan en materia de derechos de la niñez y adolescencia, medios de comunicación, etc.

Si bien se ha logrado establecer una coordinación continua con las instituciones relevantes para el proyecto, se ha mencionado en las entrevistas que, a diferencia de otras gestiones, el trabajo coordinado con otras instituciones ha estado limitado debido a la pandemia y al cambio de autoridades en todos los niveles de gestión del Estado.

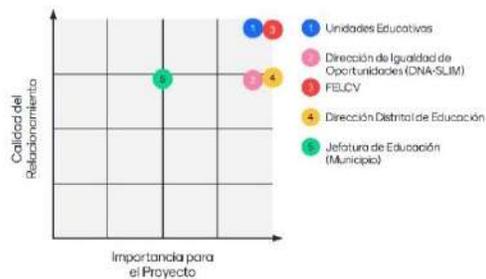
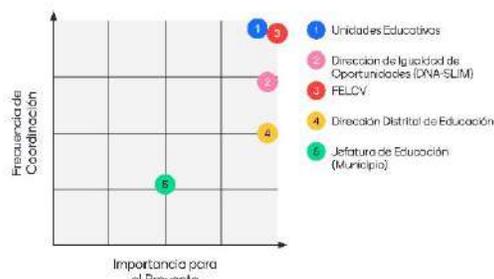
La coordinación con las entidades del sistema de protección: DNA, SLIM y FECV; se planteó como una prioridad en el proyecto debido a las responsabilidades que tienen en la prevención y atención de casos de violencia, particularmente de la violencia de género. En este marco, el proyecto promovió un acercamiento a estas instancias con la finalidad de vincularlos con las UE y que se establezca un trabajo coordinado entre el sistema educativo y el sistema de protección. En general se ha visto una respuesta muy positiva por parte de las instituciones, sin embargo como se detalla en el análisis del resultado 3, la alta rotación de autoridades y funcionarios requiere que el personal del proyecto se acerque periódicamente para retomar el contacto, difundir las acciones del proyecto y dar continuidad a los acuerdos y actividades comprometidas.

En el caso de CEMSE, a través de otros proyectos se ha facilitado la implementación de Redes de protección en las zonas de intervención que aglutinan a varias entidades que trabajan en temas de prevención y atención de violencia, por lo que la coordinación ha sido más fluida. En el caso de Fe y Alegría, de igual forma se observa un trabajo continuo a nivel institucional con estas entidades públicas lo que fortalece la articulación con las UE. Sin embargo, se observa que esta relación está mediada por el proyecto y es necesario generar estas capacidades de articulación interinstitucional en las direcciones y personal administrativo de las UE.

En el siguiente cuadro, se observa la red de relacionamiento interinstitucional en cada municipio:

Cuadro 12. Mapa de actores por municipio

Oruro



Tarija



El Alto



Sucre



4 Eficiencia

La evaluación de la eficiencia del proyecto aborda los costes, el tiempo y otros aspectos relacionados con la gestión de los recursos en el desarrollo de las actividades necesarias para alcanzar los resultados previstos.

Es una medida del logro de los resultados en relación con los recursos que se emplean, es decir, la búsqueda de una combinación óptima de recursos financieros, materiales, técnicos y humanos para maximizar los resultados. Si los resultados están predeterminados, una intervención será más eficiente cuanto menos recurso consuma; si los recursos están predeterminados, la eficiencia estará relacionada con el alcance de más o mejores resultados. La evaluación de la eficiencia compara, por lo tanto, recursos con los resultados logrados.

Las preguntas de evaluación que guían la valoración de la eficiencia del proyecto son las siguientes:

Cuadro 13. Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficiencia del proyecto

-
- ¿Han sido los medios del proyecto eficientemente transformados en los resultados a través de las actividades?
 - ¿Fueron llevadas a cabo las actividades a tiempo?
 - ¿Se pusieron a disposición de la intervención los medios adecuados en tiempo y forma suficientes?
 - ¿Ha sido la ejecución presupuestaria conforme a lo planificado?
-

Fuente: Elaboración propia en base a los TDR y criterios de evaluación

De manera general, se valora positivamente la transformación de los recursos existentes en resultados. Es destacable la cantidad de actividades desarrolladas en un plazo de tiempo relativamente corto (2 años). Es importante hacer énfasis que, dentro del periodo de ejecución, el 40% del tiempo del proyecto se vio fuertemente afectado por los conflictos sociales y las medidas de contención dispuestas para el control de la pandemia por COVID-19. Durante el periodo de ampliación, se adoptaron estrategias para contactar a los actores a partir de medios virtuales, a pesar de estas circunstancias adversas, el equipo técnico supo reprogramar y adecuar las estrategias de implementación para que se pudieran alcanzar los resultados propuestos, fueron muy pocas las actividades que después del inicio de la pandemia se realizaron de manera presencial, a excepción de Sucre, donde el contexto rural necesitó que se implementaran acciones presenciales.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, se aprecia que el presupuesto y las actividades fueron suficientemente flexibles para adaptarse a los procesos de ejecución del proyecto, a las demandas de los beneficiarios y a las dificultades que se dieron a lo largo del proyecto.

A continuación, se realiza un análisis detallado de la valoración sobre el uso de recursos en el proceso de implementación.

4.1 Eficiencia financiera

El análisis de eficiencia, parte de la valoración sobre el desempeño en la ejecución financiera del proyecto y la forma en que los recursos económicos fueron utilizados para el logro de los objetivos establecidos en la MML. En este marco, como primer paso se analizan las fuentes de financiamiento y los fondos aportados para la ejecución, el siguiente cuadro muestra que la inversión total realizada en la intervención ascendió a 655.163,13 € (Seiscientos cincuenta y cinco mil ciento sesenta y tres 13/100 euros), con la siguiente composición de aportantes:

Cuadro 14. Estructura de la subvención del proyecto

Entidad Aportante	Monto aportado en Euros	%
Generalitat Valenciana	506.705,02	77,34%
Contraparte entidades solicitantes	8.350,00	1,27%
▪ Entreculturas	1.400,00	1,06%
▪ INTERED	6.950,00	0,21%
Contraparte OSL	140.108,10	21,39%
▪ Fe y Alegría	70.054,05	10,69%
▪ CEMSE	70.054,05	10,69%
Otros Aportantes	0	0
TOTAL	655.163,13	100%

Fuente: Información proporcionada por el área administrativa de INTERED

Como se observa, la GVA fue el principal aportante financiando el 77,34% del fondo de implementación, las OSL aportaron el 21,39% y las entidades solicitantes el 1,27%. En el análisis del presupuesto inicial y final ejecutado no se ha encontrado ninguna partida o valor que se juzgue no acorde con respecto a valores de mercado, de la misma forma, las partidas programadas y ejecutadas guardan relación con las acciones desarrolladas a lo largo del periodo de ejecución, incluyendo algunas adecuaciones que se abordan más adelante referidas a las acciones de respuesta ante la emergencia sanitaria.

La subvención total asignada por la GVA ascendió a 506.705,02 €, de acuerdo con los datos proporcionados por INTERED el 81% de los fondos fueron transferidos a las OSL para la ejecución de las actividades del proyecto y el 19%, correspondiente en su mayoría a gastos indirectos, fue administrado por las entidades solicitantes.

Cuadro 15. Ejecución por institución de los fondos de la subvención asignada por GVA

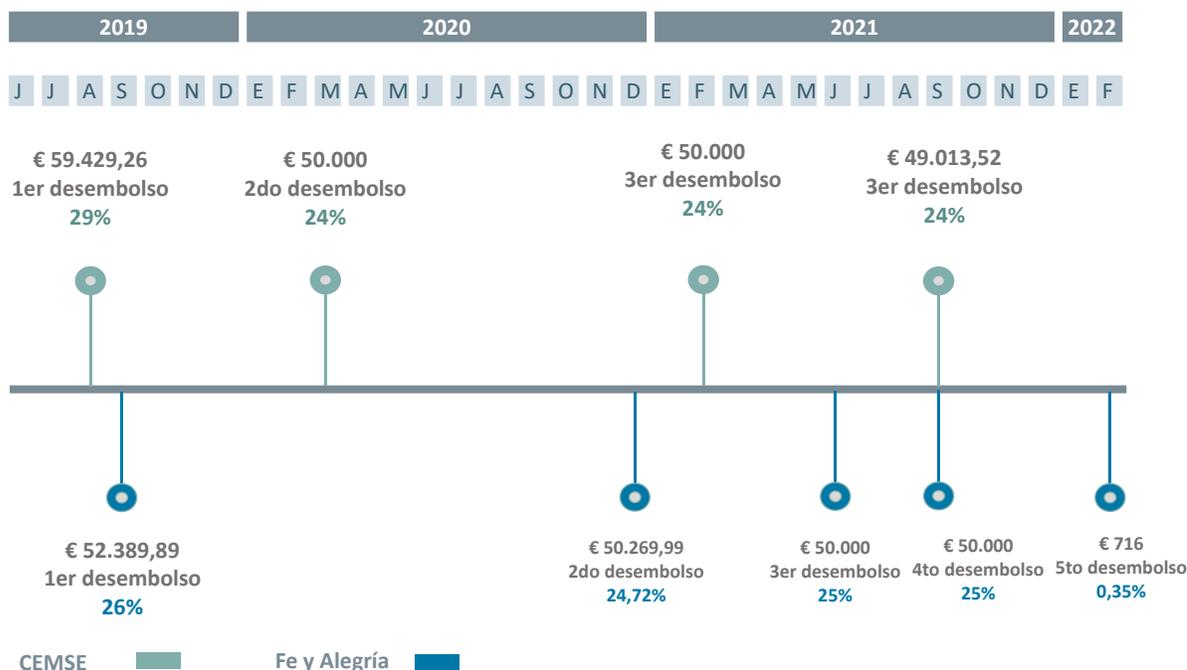
Institución	Monto	Porcentaje
CEMSE	208.442,78	41%
Fé y Alegría	203.376,37	40%
IRBO	3.140,54	1%
Entreculturas	35.986,80	7%
Intered	55.758,55	11%
TOTAL	506.705,04	100%

Fuente: elaboración propia en base a la Información proporcionada por el área administrativa de INTERED

Con relación al ritmo de ejecución, se observa que han existido 4 desembolsos realizados a cada una de las OSL, en el caso de Fe y Alegría, se observa un 5to desembolso que corresponde a saldos remanentes. De acuerdo con las entrevistas, no han existido incidencias significativas en el proceso de ejecución más allá de un ritmo de ejecución desacelerado en la gestión 2020 debido a la emergencia sanitaria que, a pesar de las complejidades del contexto de implementación, no se valora que haya existido un retraso significativo que afecte el alcance de objetivos y resultados.

En el caso de CEMSE, se observa un ritmo de ejecución regular a lo largo del periodo de implementación. En el caso de Fe y Alegría, la gráfica muestra que entre diciembre de 2020 y diciembre de 2021 se concentra el periodo de mayor ejecución financiera, aplicándose el 74% de los fondos. Esto se debe a que la institución estuvo a la espera de que la reformulación de fondos solicitada a la GVA se apruebe para solicitar el segundo desembolso, por lo que en la gestión 2020 se gestionó las actividades con el primer desembolso recibido en la gestión 2019 y, para evitar retrasos en la ejecución, se dispuso provisionalmente de fondos propios que posteriormente fueron compensados con el segundo desembolso. En el caso de CEMSE, la institución ejecutó el 80% del primer desembolso hasta marzo de 2020, por lo que recibió un segundo desembolso que se ejecutó a lo largo de toda la gestión.

Cuadro 16. Desembolsos realizados a las OSL



Fuente: Elaboración propia en base a la Información proporcionada por el área administrativa de INTERED

En cuanto a las reformulaciones, es importante mencionar que el documento de formulación presentado a la GVA solicitaba una subvención de fondos de 593.699,12 €, sin embargo, la aprobación del proyecto contempló un recorte del 15%, por lo que el presupuesto final ascendió a 506.705,02 €. Esta disminución en la subvención implicó que en marzo de 2020 el consorcio realizará un reajuste interno, recortando 86.994,10 € en las partidas de: materiales y suministros, personal, otros servicios técnicos profesionales, gastos indirectos y viajes alojamientos y dietas.

Posterior a este primer ajuste, se realizaron dos reformulaciones en noviembre de 2020 y en abril de 2021, esta última fue parte de la solicitud de ampliación del plazo de finalización del proyecto.

La primera reorientación de actividades implicó la variación del presupuesto entre partidas dentro de los límites marcados por la normativa que rige la convocatoria, superando en algunos casos el 15%, por lo cual, de acuerdo con el artículo 50.2 de la Orden 3/2017 de la GV, supone una modificación sustancial del proyecto que requirió la aprobación oficial de GVA, misma que fue otorgada en fecha 3 de febrero.

Cuadro 17. 1ra reformulación presupuestaria

Partida	Presupuesto inicial	Modificación	Variación
A.6 Arrendamientos	1.824,32	1.621,62	202,70
A.9 Materiales y Suministros	143.441,50	141.527,48	1.914,02
A.12 Otros servicios técnico profesionales	40.275,68	53.510,81	13.235,13
A.14 Viajes, alojamientos y dietas	71.798,27	60.680,05	11.118,22

Fuente: Elaboración propia en base a la Información proporcionada por el área administrativa de INTERED

Las modificaciones que se muestran en el anterior cuadro se realizaron con la finalidad de facilitar los procesos de implementación del proyecto en el contexto de COVID-19, por lo cual los fondos que estaban destinados al desarrollo de actividades presenciales se destinaron a generar mejores condiciones y herramientas en el entorno virtual, así como para brindar condiciones de bioseguridad en aquellos municipios en los cuales se desarrollaron algunas actividades presenciales. Entre algunas de las acciones que se fortalecieron con la reformulación de fondos están:

- Compra de licencia de plataformas virtuales para el desarrollo de procesos formativos con las y los beneficiarios.
- Transferencia de crédito a beneficiarios para que accedan a servicio de internet de manera gratuita y segura y participen de manera activa en las acciones del proyecto.
- Servicio de edición y producción de productos comunicacionales, audiovisuales y material de visibilización con la finalidad de apoyar los proyectos sociales, los planes de convivencia y planes de acción.
- Contratación de un/a facilitador para procesos formativos con profesores/as de las Unidades Educativas bajo intervención de Fe y Alegría
- Contratación de servicios de consultoría para elaboración del documento de propuesta de educación despatriarcalizadora y sistematización del proyecto.
- Insumos de bioseguridad para garantizar la seguridad de los participantes a las actividades puntuales.
- Kit de materiales y memorias USB con material bibliográfico virtual para apoyar a la implementación de una educación despatriarcalizadora.

La segunda reformulación no superó el 15% del total de la subvención concedida, por lo que solo fue comunicada oficialmente a la GVA para su registro, estas modificaciones se realizaron con miras a optimizar el proceso de ejecución en el último tramo de implementación. Como ya se ha mencionado, esta reformulación acompañó la solicitud de ampliación de plazo de ejecución por lo cual una de las finalidades

de la reformulación fue la de garantizar la presencia del personal necesario para ejecutar las actividades del proyecto.

Cuadro 18. 2da reformulación presupuestaria

Partida	Presupuesto inicial	Modificación	Variación
A.6 Arrendamientos	1.621,62	1.114,87	506,75
A.9 Materiales y Suministros	141.527,48	134.884,01	6.643,47
A.10 Personal	145.095,73	168.170,43	23.074,70
A.12 Otros servicios técnico profesionales	53.510,81	52.972,30	538,51
A.14 Viajes, alojamientos y dietas	60.680,05	46.064,77	14.615,28
A.15 Gatos bancarios	1.949,46	1.178,57	770,89

Fuente: Elaboración propia en base a la Información proporcionada por el área administrativa de INTERED

De acuerdo con la descripción de las partidas modificadas y las justificaciones presentadas ante el financiador, se parecía que los ajustes realizados al presupuesto fueron coherentes y concordantes con el contexto de implementación del proyecto y favorecieron la implementación de estrategias que permitieron dar continuidad a la intervención y alcanzar los objetivos y resultados plateados.

Adicionalmente a las dificultades del contexto de implementación que ya se han nombrado, no han existido otros incidentes que dificulten el proceso de ejecución presupuestaria. Se valora de manera muy positiva el proceso de gestión presupuestaria realizada por el consorcio en su conjunto, puesto que ha permitido tomar medidas oportunas para optimizar los fondos y favorecer la ejecución del proyecto.

4.2 Eficiencia en el cumplimiento del cronograma de ejecución

Como se ha mencionado en la primera parte de este documento, el proyecto se implementó desde su inicio en un contexto bastante complejo, marcado por una serie de circunstancias adversas que pueden resumirse en:

- Conflictos político sociales que paralizaron varias ciudades del país y que repercutieron en una etapa de funcionamiento irregular de varias UE en el último trimestre de la gestión 2019.
- Emergencia sanitaria por la pandemia de COVID -19 y sus rebrotes que fueron afrontadas a través de medidas de contención que restringieron o limitaron el desarrollo de actividades presenciales y grupales entre marzo de 2020 y junio 2021.
- Cierre del año escolar en agosto de 2020 que limitó el trabajo con actores de la comunidad educativa
- Cambio de autoridades nacionales en la gestión 2019 y 2020 y elección de nuevas autoridades departamentales y municipales en la gestión 2021, que configuró un escenario con alta rotación de autoridades y funcionarios públicos.

A pesar de estas circunstancias, la capacidad de respuesta del consorcio en su conjunto permitió tomar decisiones oportunas e implementar medidas de mitigación y estrategias de continuidad que favorecieron el

logro de resultados requiriéndose únicamente 5 meses de ampliación (21% del tiempo de ejecución), aun cuando las incidencias han afectado de manera significativa al menos el 40% del periodo de ejecución.

Es importante mencionar que en junio de 2020 la GVA a través de la resolución 29/05/20 Num. 8827/04.06.2020 realizó la ampliación de oficio al periodo de ejecución de proyectos subvencionados por esta instancia bajo el siguiente tenor: *se resuelve ampliar con carácter general, en un plazo máximo de 4 meses, el periodo de ejecución y en su caso, de justificación y comprobación de ejecución de (1) los proyectos concedidos al amparo de la orden de la Orden 3/2017, de 31 de mayo, de la Conselleria de Transparencia, Responsabilidad Social, Participació i Cooperació* . En este sentido, el consorcio se acogió a esta decisión asumiendo 4 meses de ampliación de oficio y solicitó 1 mes adicional, con lo cual, la fecha de cierre programada para julio de 2021 se extendió a noviembre del mismo año. Esta ampliación, como se detalla en el anterior capítulo, estuvo acompañada de una reformulación presupuestaria que permitió optimizar las actividades en el último tramo de ejecución.

En la siguiente gráfica se observa los desfases entre el cronograma presentado en la formulación del proyecto a la GVA y el cronograma final ejecutado.

Entre las dificultades que se han dado en el proceso de ejecución se encuentran:

- La cuarentena rígida reconfiguró los espacios de trabajo de presenciales a la modalidad virtual, esto significó un proceso de adaptación tanto para el equipo técnico, las UE como para las y los beneficiarios. Si bien se valora de manera muy positiva la capacidad de respuesta del proyecto, fue inevitable que durante este periodo la ejecución de actividades fuera irregulares y existieran demoras y reprogramaciones.
- Las guías de capacitación fueron validadas en marzo de 2020, sin embargo, debido a la cuarentena rígida estos materiales fueron entregados a los equipos técnicos en el último trimestre de la gestión, por lo cual, sobre todo en el caso de CEMSE, los procesos de capacitación a estudiantes se realizaron con las versiones preliminares de las guías.
- La demora en la autorización de la primera reformulación que consideraba la recarga de crédito a las y los beneficiarios para acceder a internet, repercutió en que Fe y Alegría iniciara los procesos de capacitación recién en el mes de septiembre 2020, por lo cual el periodo para capacitar a los tres actores fue muy corto y exigente para el equipo técnico.
- El cierre del año escolar en agosto de 2020, implicó la movilización de algunas familia, estudiantes y profesorado hacia otros espacios territoriales, en otros casos, se dedicaron al desarrollo de otras actividades lo que mermo su presencia en los procesos de capacitación

Por el análisis de los reportes técnicos, la observación en campo y las entrevistas, se aprecia que, a pesar de las contingencias a lo largo de todo el periodo de ejecución, las 26 actividades programadas en la MML fueron concluidas satisfactoriamente, apuntando hacia el logro de los resultados y objetivos planteados en el proyecto, mismos que serán analizados en el acápite de eficacia.

Con relación al cumplimiento de la programación inicial de actividades, se aprecia que el desempeño en el ritmo de ejecución fue en general eficiente en el primer semestre de ejecución, se evidencia que algunas actividades sufrieron retraso en el periodo afectado por los conflictos sociales, sin embargo, estas demoras no eran significativas y era previsible que el proyecto concluyera en los tiempos previstos.

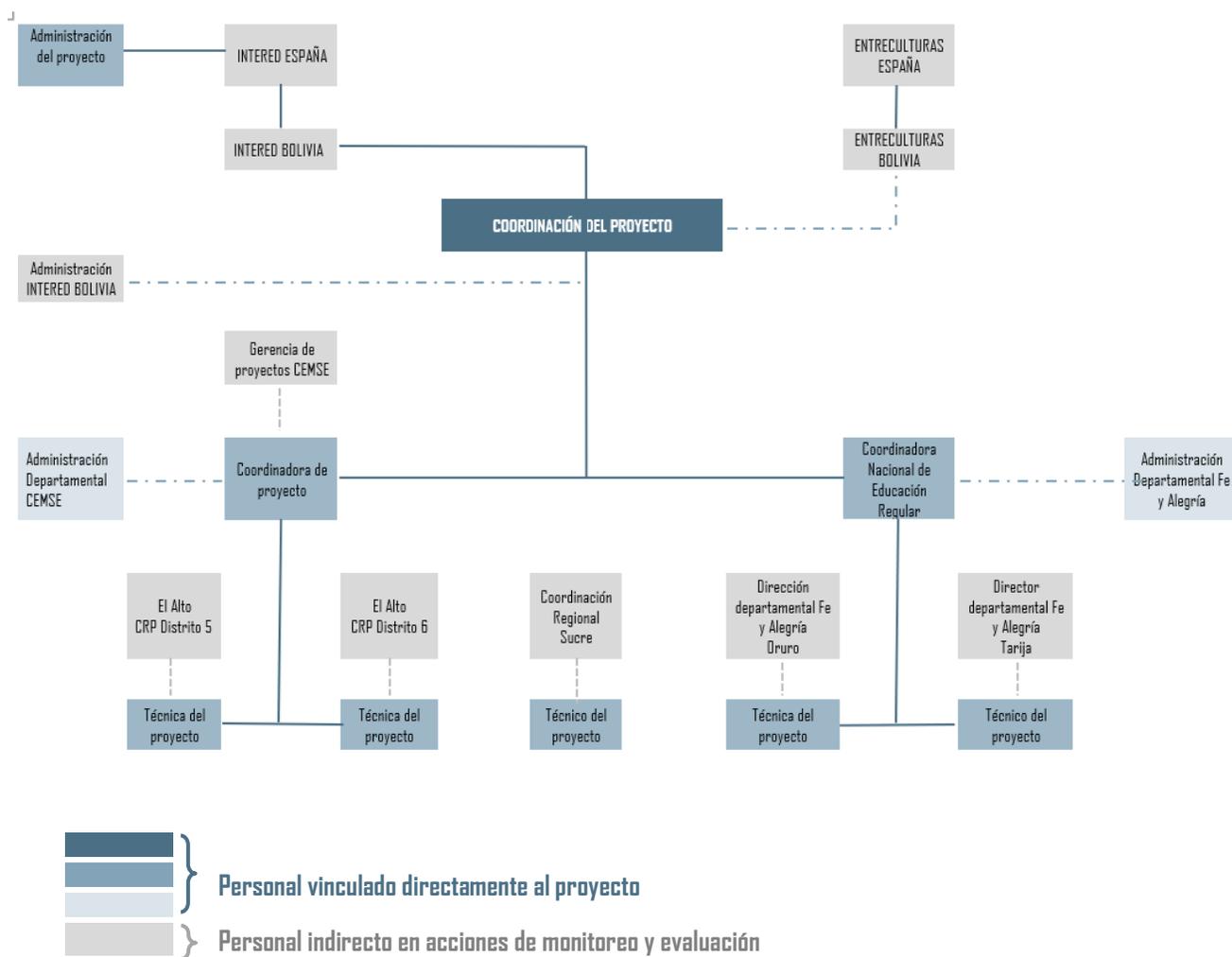
En el 2do y 3er semestre de ejecución se hace evidente que la pandemia afectó la ejecución regular de actividades, por lo cual durante la gestión 2021 el consorcio maximizó esfuerzos para alcanzar las metas de cobertura de beneficiarios que fue una de los principales retos que se afrontaron, sobre todo en el grupo de madres y padres. En este último punto, como se analizará a detalle más adelante, el sistema de monitoreo y evaluación jugó un rol muy importante para apoyar las acciones del equipo técnico, tomar decisiones oportunas y generar estrategias de apoyo contextualizadas para el logro de metas.

4.3 Eficiencia en el mecanismo de implementación

El proyecto se implementó en el marco de un consorcio estratégico integrado por INTERED y la Fundación Entreculturas. El líder del consorcio fue INTERED y articuló el proyecto en Bolivia a través de CEMSE y Fe y Alegría.

La estructura de gestión directa de la intervención contempló una coordinadora que estuvo bajo dependencia de INTERED Bolivia y que dio seguimiento a los procesos de implementación desarrollados por CEMSE y tuvo un diálogo continuo con el representante de Entreculturas en Bolivia quien brindó asesoramiento técnico y realizó seguimiento cercano a las acciones desarrolladas por Fe y Alegría para la ejecución del proyecto.

Cuadro 19. Organigrama del proyecto



Fuente: Información proporcionada por el equipo técnico del proyecto

A nivel institucional, tanto las entidades solicitantes como las OSL han valorado de manera muy positiva la conformación del consorcio y la experiencia en el proceso de ejecución conjunta, sobre todo por el grado de coordinación y colaboración que ha existido entre todas las instituciones y el aprendizaje que se ha generado para la implementación de próximos proyectos.

En cuanto a la coordinación general del proyecto, la valoración de la gestión del proyecto es muy positiva tanto en niveles estratégicos como operativos. La ejecución de una intervención a través de un consorcio

implica varios retos a la hora de establecer un enfoque unificado de trabajo y en este marco, el liderazgo establecido por IRBO ha logrado unificar esfuerzo entorno a los objetivos y resultados del proyecto. Se aprecia que la coordinadora tuvo la capacidad de conciliar miradas y visiones técnicas y se construyeron varios elementos valiosos a partir de las experiencias y fortalezas de cada institución.

Los equipos técnicos han valorado positivamente la labor de la Coordinadora en la generación de espacios y acciones de planificación conjunta de monitoreo continuo, la fluidez en la comunicación, la apertura a identificar e implementar estrategias particulares que permitieran afrontar las complejidades de cada contexto, el planteamiento claro de criterios de calidad para la implementación de actividades y la generación de herramientas estandarizadas de seguimiento. Finalmente, se considera que la coordinación, ha canalizado e implementado de manera muy pertinente, las recomendaciones y contribuciones de INTERED y Entreculturas, para motivar y cohesionar al equipo para que alcancen las metas del proyecto a pesar del complejo contexto de implementación.

Durante el proceso de ejecución se establecieron varios espacios y herramientas para facilitar los procesos de planificación y ejecución de actividades. Anualmente se generaron talleres de planificación con las instituciones que conforman el consorcio, del mismo modo se desarrollaron bimestralmente espacios de seguimiento y evaluación con las coordinadoras de cada institución y semestralmente se promovió espacios de coordinación con los equipos técnicos de ambas instituciones.

A nivel operativo, CEMSE asignó una coordinadora de proyecto que tuvo bajo su dependencia a un técnico por distrito de intervención, dos profesionales que implementaron las acciones en los distritos 5 y 6 de El Alto y un profesional en el distrito 7 del municipio de Sucre. En el caso de Fe y Alegría, el proyecto estuvo bajo dependencia de la Coordinadora Nacional de Educación Regular y se asignó a un técnico por municipio (Oruro y Tarija) para el desarrollo de actividades.

Al igual que en el caso de la coordinación general del proyecto, ha existido una valoración muy positiva del rol de las coordinadoras en cada institución, sobre todo de la labor realizada en la gestión 2021, donde existió un sistema de monitoreo y apoyo a la ejecución bastante dinámico y continuo, que canalizó todos los esfuerzos para mitigar los efectos de la pandemia y plantear alternativas de continuidad de las acciones que favorecieron el logro de resultados. Es importante también poner de relieve que ha existido un dialogo horizontal con la coordinadora general, lo que ha generado procesos dinámicos y expeditos para la atención de problemáticas y para la generación de soluciones.

De acuerdo con las entrevistas, se considera que de manera general el personal ha sido suficiente para la ejecución del proyecto, sin embargo, también se ha identificado etapas más críticas que otras, este es el caso del último tramo de implementación, donde existió una sobrecarga de actividades en el equipo técnico debido a que en la gestión 2020 el desarrollo de actividades fue irregular y era necesario generar mayores esfuerzos en la gestión 2021 para alcanzar las metas de cobertura y eficacia.

Sobre este último punto se observa que, en el caso de CEMSE, se contó con mayor personal dedicado exclusivamente al proyecto y la estructura institucional orientada a la gestión de proyectos permitió generar sinergias para la ejecución y monitoreo de la intervención con personal propio. Por ejemplo, en el caso del tramo de control para la ejecución de actividades, en el caso de CEMSE, las técnicas asignadas al municipio

de El Alto tuvieron a su cargo 3 UE y en Sucre 4 UE; por su parte, Fe y Alegría en los municipios de Tarija y Oruro asignó 5 UE a cada técnico.

Por otra parte, la estructura institucional de gestión de proyectos de CEMSE contempla una gerente de proyectos, un/a coordinador/a específica por proyecto, oficinas regionales departamentales y equipos técnicos en cada distrito bajo intervención. Esta estructura permite un mayor soporte tanto a la ejecución como al seguimiento y la evaluación de las intervenciones. En el caso de Fe y Alegría se observa una estructura más genérica que, si bien contempla oficinas regionales que en este caso apoyaron la implementación y monitoreo del proyecto, no incluyó un coordinador/a específico para el proyecto. Debido a esta situación, Fe y Alegría realizó un proceso de reasignación interna de fondos para contar con el apoyo de consultores que fortalecieron los procesos de capacitación y favorecieron el logro de la cobertura y metas propuestas para los indicadores.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los equipos técnicos, una de las debilidades en el proceso de implementación ha sido la rotación del personal. Entre el inicio de la ejecución del proyecto y el desarrollo de la evaluación, prácticamente el 90% de equipo técnico -desde las coordinadoras en cada OSL hasta los técnicos/as de campo- ha rotado y en la mayor parte de los casos ya no se encuentran trabajando en las instituciones. En este punto debe destacarse que cada OSL apoyó los procesos de implementación con equipo perteneciente a su planta estable o a personal de otros proyectos, lo que permitió mitigar los cambios que se dieron en el personal de proyecto y dar continuidad sin interrupción a las acciones programadas.

Con relación a los aspectos que pueden fortalecerse en próximas intervenciones, se ha sugerido aprovechar en mayor medida el potencial de aprendizaje del consorcio generando mayores espacios de intercambio de experiencias a nivel operativo, estos espacios pueden motivar la innovación en los procesos y herramientas de implementación a partir de la riqueza de visiones y experiencias que el equipo técnico genera en el trabajo cotidiano en campo.

También se ha valorado que, si bien se han propiciado espacios de fortalecimiento de capacidades del equipo técnico para la implementación de la temática en particular, este es un tema bastante complejo que nos confronta con nuestras propias actitudes y comportamientos en la vida cotidiana y que muy pocas veces se aborda con la profundidad con la que se planteó en el proyecto. Debido a ello se considera importante generar mayores espacios de capacitación y formación para fortalecer las capacidades del equipo técnico.

Finalmente, las entrevistas realizadas al equipo técnico en todos sus niveles han puesto de relieve el alto compromiso que ha existido con la ejecución del proyecto. La pandemia por COVID-19 ha representado para toda la población, una etapa de vida muy crítica marcada por situaciones de alto estrés y las pérdidas personales en todos los planos. El equipo técnico no ha estado ajeno a estas situaciones y no solo han afrontado en primera persona los efectos de la enfermedad, la pérdida y la crisis; sino que también han asumido la responsabilidad de brindar contención a los actores de la comunidad educativa que han atravesado situaciones muy complejas, entre ellas, situaciones de violencia que devinieron de la crisis sanitaria. En este marco, a la conclusión del proyecto, es recomendable que las instituciones valoren el impacto de crisis sanitaria en el bienestar de su personal y generen estrategias de recuperación psicoafectiva que permitan aportar al bienestar del talento humano.

5 Eficacia

En el criterio de eficacia se valora hasta qué punto los resultados del proyecto han contribuido a la consecución del objetivo específico, o si es previsible que esto suceda en el futuro sobre la base de los resultados realmente alcanzados. Se presta especial atención a los resultados o efectos (positivos o negativos) no incluidos en la lógica de intervención original.

Las preguntas de evaluación que guían el análisis de eficacia en este capítulo son las siguientes:

Cuadro 20. Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficacia del proyecto

-
- ¿Cuáles son los principales logros alcanzados?
 - ¿La ejecución del proyecto ha contribuido al logro del objetivo específico?
 - ¿Se ha cumplido con los resultados planteado en el diseño del proyecto?
 - ¿El sistema de monitoreo y evaluación ha contribuido a medir los avances en el logro de indicadores y a tomar medidas oportunas en casos de incidencias?
-

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de eficacia se basa fundamentalmente en el análisis crítico del cumplimiento de los indicadores previstos tanto para el objetivo específico del proyecto como para los tres resultados planteados en la MML. Se tienen en total 13 indicadores, de los cuales tres corresponden al objetivo específico y diez al nivel de resultados. Todos los indicadores fueron logrados de manera satisfactoria y en el 50% de los casos se ha superado la meta establecida en el diseño inicial de la intervención.

Como se ha mencionado en el análisis de eficiencia, el proceso de ejecución del proyecto afrontó varios momentos críticos que inevitablemente afectaron el desarrollo normal de las actividades e incidieron en que no se implementaran como se habían previsto, motivando que el consorcio adoptara nuevas estrategias que les permitieran concluir las actividades programadas y, ante todo, contribuir al logro de los resultados y el objetivo específico.

En este marco, se valora de manera muy positiva la capacidad de respuesta que tuvo el consorcio para realizar ajustes en la intervención y a las modalidades de ejecución de actividades con la población beneficiaria, lo que permitió dar continuidad al proyecto y alcanzar las metas y resultados propuestos.

De acuerdo con los datos obtenidos, el proyecto adoptó estrategias de mitigación de las incidencias ocurridas a lo largo del periodo de ejecución, lo que permitió controlar los efectos negativos de los conflictos sociales y la emergencia sanitaria en la programación de actividades, así como optimizar el uso de recursos para alcanzar y -en muchos casos- superar las metas propuestas.

Por otra parte, la temática en sí presentaba retos para el proceso de implementación, afrontar la problemática de la violencia de género desde la mirada de la despatriarcalización de la educación, significa generar transformaciones en estructuras complejas al interior del ámbito educativo que -como componente del

sistema de reproducción social- puede tener una incidencia significativa en promover la igualdad de oportunidades y el relacionamiento igualitario entre géneros basado en valores de convivencia pacífica y armónica. En este marco, promover la despatriarcalización significaba abordar variables complejas, en su mayoría cualitativas, que resultaban difíciles de medir; debido a ello, el proyecto invirtió en el desarrollo de herramientas que permitieran valorar de manera objetiva las transformaciones y cambios generados a partir de la implementación de la intervención. Para este fin, se contó con un sistema de monitoreo y medición de indicadores que contempló herramientas estandarizadas que permitieron garantizar la calidad de la intervención y la medición objetiva de resultados, en este sentido, con base en los reportes generados por el proyecto y a el relevamiento de datos en campo se valora que los resultados planteados fueron alcanzados al igual que el objetivo específico.

En los siguientes capítulos se analiza a detalle el alcance de los resultados propuestos por el proyecto, es importante considerar que la temática que aborda la intervención, como ya se ha mencionado, incide en temas estructurales que cuestionan el cómo se concibe el relacionamiento entre géneros dentro de nuestra sociedad, en este sentido, los resultados deben valorarse considerando el tiempo y el contexto de implementación, comprendiendo que se ha generado un primer aporte significativo que, como se explica más adelante, debe tener continuidad para garantizar el impacto deseado y en el largo plazo, aportar a la consecución del objetivo general.

A nivel metodológico, el equipo evaluador, siguiendo los lineamientos de los TDR, ha desarrollado un proceso cuantitativo de recojo de información a partir de la aplicación del instrumento que se utilizó para medir el valor de inicio de los indicadores en la línea de base. Esta herramienta nos da una referencia de los cambios positivos que se han generado como resultado de las acciones desarrolladas por el proyecto, sin embargo, no implican una nueva medición de los indicadores sino una referenciales que enriquece el análisis de los mismos.

5.1 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Objetivo Específico

En el siguiente apartado se analizan los indicadores del objetivo específico, como se aprecia en la siguiente tabla, los tres indicadores planteados para medir el logro del objetivo específico fueron logrados satisfactoriamente.

Cuadro 21. Indicadores del objetivo específico

Contribuir a garantizar una educación igualitaria que elimina las disparidades de género para las y los adolescentes de los sectores más desfavorecidos de Bolivia.							
Indicador	Meta	Línea de base	Línea de salida	El Alto	Sucre	Oruro	Tarija
OE.I.1. Al finalizar el proyecto, al menos el 70% de las unidades educativas bajo intervención reflejan transformaciones que les permite constituirse en escuelas coeducativas modelo.	70%	0	75%	100%	100%	20%	75%
OE.I.2. Al finalizar el proyecto, al menos el 60% de las y los titulares de derechos y responsabilidades implicados, son capaces de identificar, rechazar y denunciar la violencia de género en el ámbito escolar y/o participan en acciones de sensibilización para su prevención.	60%	0	77%	81%	84%	64%	79%
OE.I.3. Una propuesta de educación despatriarcalizadora desarrollada por el proyecto ha sido socializada con el 100% de las y los titulares de obligaciones.	100%	0	100%	100%	100%	100%	100%

Indicador OE1: Fortalecer las capacidades para una educación despatriarcalizadora (coeducativa) en las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones

El indicador mide el porcentaje de Unidades Educativas bajo intervención que han logrado las cuatro transformaciones propuestas por el proyecto para constituirse en escuelas Coeducativas Modelo, las transformaciones propuestas fueron:

1. Las y los líderes estudiantiles y profesorado disponen y aplican herramientas para promover la igualdad de género y la prevención de la violencia de género en la educación.
2. Las asignaturas incorporan contenidos que promueven la igualdad de género en el Plan de desarrollo curricular bimestral.
3. Las y los docentes de las Unidades Educativas bajo intervención, desarrollan bimestralmente procesos co-educativos con enfoque de despatriarcalización.
4. Se cuenta con 1 comisión de convivencia pacífica activa, conformada por todos los miembros de la comunidad educativa, que desarrolla e implementan planes de convivencia que promueven la igualdad de género.

Estas transformaciones se consideran como subindicadores del indicador principal que recogen los logros alcanzados en los resultados 1 y 2 de la MML. Para valorar el cumplimiento de cada transformación, cada una de ellas fue operacionalizada en variables críticas y estas, a su vez, en criterios concretos que permitieron establecer si la transformación fue lograda o no. Para medir el indicador solo se consideraron las UE que lograron las 4 transformaciones, por lo cual, el reto planteado para la intervención fue muy alto puesto que no dio oportunidad para valorar los logros parciales en el proceso de implementación.

La matriz de planificación establecía un meta de logro de 14 UE que cumplieran las 4 transformaciones, el proyecto logró superar levemente este objetivo logrando que 15 UE alcancen las 4 transformaciones que se trabajaron a lo largo de la intervención.

Como se observa en el cuadro anterior, los municipios de El Alto y Sucre lograron que todas las UE bajo intervención cumplieran con las cuatro transformaciones establecidas. En el caso de Tarija 4 de 5 UE bajo intervención cumplieron con los criterios del indicador. En el municipio de Oruro solo una de las UE logró las metas del indicador, como se verá a mayor detalle en los siguientes párrafos, el tiempo fue un factor determinante en este caso, puesto que las incidencias ocurridas a lo largo del proyecto redujeron el tiempo de trabajo efectivo con las UE incidiendo en que la transformación N°3 no fuera alcanzada en este territorio.

Cuadro 22. Logro de transformaciones por Unidad Educativa

Unidad Educativa	Transformación 1	Transformación 2	Transformación 3	Transformación 4
	60%	1	60%	1
El Alto	76%	100%	100%	100%
Jesús María FyA	83%	100%	100%	100%
Boliviano Portugal	76%	100%	100%	100%
German Busch	72%	100%	100%	100%
San José FyA	75%	100%	100%	100%
Santa M. Ángeles FyA.	80%	100%	100%	100%
Adrián Castrillo	70%	100%	100%	100%
Sucre	79%	100%	100%	100%
La Palma	70%	100%	100%	100%
Luis Espinal	76%	100%	100%	100%
Chuqui Chuqui	82%	100%	100%	100%
Fray Gabriel María Landini (Surima)	87%	100%	100%	100%
Tarija	73%	100%	84%	100%
Jorge Araoz Campero	74%	100%	100%	100%
Jesús de Nazaret	77%	100%	100%	100%
Nazaria Ignacia March	76%	100%	100%	100%
Humberto Portocarrero 2	74%	100%	59%	100%
José María Vélez 2	62%	100%	60%	100%
Oruro	81%	100%	50%	100%
La Kantuta 3	74%	100%	40%	100%
Jesús de Nazaret Sec.	79%	100%	39%	100%
Corazon de Jesús	88%	100%	80%	100%

Unidad Educativa	Transformación 1	Transformación 2	Transformación 3	Transformación 4
	60%	1	60%	1
Santa Claudia Thevenet	92%	100%	35%	100%
Virgen del Mar 3	71%	100%	58%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por el proyecto

Como se observa en el cuadro anterior, la **transformación 1** mide que al menos el 60% de las y los líderes estudiantiles y profesorado dispongan y apliquen herramientas para promover la igualdad de género y la prevención de la violencia de género en la educación. Esta transformación está vinculada a los procesos de formativos y se calculó a partir de los datos de aprobación de las encuestas CAP aplicadas a miembros de las BL y el profesorado. Los datos muestran que en todas las UE más del 60% de los actores que participaron de los procesos formativos adquirieron los conocimientos, fortalecieron sus actitudes y tuvieron un cambio de prácticas para promover la igualdad de género y la prevención de la violencia de género. Los municipios que muestran mejor desempeño son Oruro (83%) y Sucre (79%). Los municipios de El Alto (76%) y Tarija (73%), aunque presentan porcentajes menores, también lograron valores que se encuentran más de diez puntos porcentuales por encima de la meta inicial. A nivel de UE, a excepción la UE José María Vélez (que también cumplió con el indicador), en el resto de las UE entre el 70% y 90% de la población capacitada aprobó las encuestas CAP aplicadas.

La **transformación 2** mide que el profesorado que fue capacitado incorpore en al menos una asignatura contenidos que promueven la igualdad de género en el plan de desarrollo curricular. Como se aborda a mayor detalle en el resultado 2, esta meta se ha superado en todos los casos debido a que el 70% de los maestros capacitados han incorporado contenidos de educación despatriarcalizadora en sus PDC.

En el caso de la transformación 3, se mide que al menos el 60% de las y los docentes formados en cada UE por el proyecto desarrollen bimestralmente procesos co-educativos con enfoque despatriarcalizador. Esta es la transformación en la cual se ha enfrentado mayores dificultades, debido al contexto de implementación que planteo la modalidad virtual en el sistema educativo y que generó ciertas dificultades para desarrollar las prácticas de aula y que se pueda realizar la observación correspondiente para garantizar que cumplan con los criterios establecidos para la medición de la transformación. Es importante indicar que las observaciones de aula no tenían que ser desarrolladas al 100% de los PDC aprobados, de acuerdo con la ficha del indicador *"Para la observación de praxis en Aula se definirá una muestra"* y, bajo estos parámetros, el consorcio definió una muestra del 50%, es decir, solo era necesario observar las prácticas de aula del 50% del total de docentes que entregaron los PDC despatriarcalizadores.

En este marco, en el municipio de Tarija, la UE Humberto Portocarrero no cumplió con los criterios establecidos y en el Municipio de Oruro 4 de 5 UE no alcanzaron la meta. De acuerdo con la información recabada, en el municipio de Oruro solo 34 docentes presentaron los PDC y formaron parte del proceso de observación en aula, esto debido a que factores externos vinculados al ajuste de cronograma escolar de la gestión 2021 limitaron el tiempo disponible para que el profesorado desarrollara los PDC. Entre las contingencias que el equipo técnico ha citado, se encuentran las siguientes:

- En el primer semestre de la gestión 2021, varios docentes desarrollaron sesiones de nivelación de estudiantes por lo cual el tiempo para el desarrollo de los PDC fue limitado.

- Las vacaciones de invierno se adelantaron, lo que repercutió en que el cronograma planificado para realizar las prácticas de aula no se cumpliera.
- En el segundo semestre de la gestión 2021 existieron varios procesos de evaluación del estudiantado lo que implica una carga adicional de trabajo para el profesorado dejando poco tiempo para el desarrollo de los PDC.

Finalmente, la última transformación mide la conformación de 1 comisión de convivencia pacífica en cada UE, la cual debe cumplir con los siguientes criterios:

- a. Comisión de convivencia constituida por representantes de todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, profesores/as, madres y padres de familia.
- b. Planes de convivencia desarrollados de manera participativa que incorporen acciones para prevenir la violencia de género y promover la igualdad de género en la educación.

Como se observa en el cuadro, todas las UE cumplieron con esta transformación y cuentan con un comité que impulsa el desarrollo e implementación de planes de convivencia los cuales incorporan acciones para la prevención de la violencia de género. Este espacio de participación y el desarrollo del plan están contemplados dentro del CNNA y en las resoluciones ministeriales que cada año se emiten para el ordenamiento de la gestión educativa, debido a ello, son elementos clave de sostenibilidad que permiten que la prevención de la violencia de género se incorpore como una transversal de los procesos educativos.

Indicador OE2: Al finalizar el proyecto, al menos el 60% de las y los titulares de derechos y responsabilidades implicados, son capaces de identificar, rechazar y denunciar la violencia de género en el ámbito escolar y/o participan en acciones de sensibilización para su prevención.

Este indicador mide el fortalecimiento de capacidades en el grupo de estudiantes, maestros y madres y padres de familia para:

- a. Identificar, rechazar y denunciar la violencia de género en el ámbito escolar
- b. Impulsar acciones para la prevención de la violencia de género.

La meta establecida para el logro del indicador fue del 60% en el conjunto de poblaciones abordadas. De acuerdo con los resultados de la medición del indicador, la valoración general muestra que un 77% de los estudiantes, docentes y madres y padres de familia que estuvieron implicados en el Proyecto cuentan con las capacidades para identificar, rechazar y denunciar la violencia de género y han fortalecido sus capacidades para proponer e impulsar acciones para la prevención de la violencia de género.

Como se aborda de manera detallada en el análisis de los resultados 1 y 2 del proyecto, los procesos formativos han aportado de manera significativa a la construcción de conocimiento con relación al sistema patriarcal y sus manifestaciones en las desigualdades de género y la violencia como una de las formas más perversas de sometimiento de las mujeres. Las y los actores beneficiarios del proyecto han interiorizado estos

conceptos y generados procesos reflexivos sobre su propia realidad y la de su entorno inmediato, llevándolos a identificar, rechazar y denunciar comportamientos y situaciones violentas.

La medición realizada por el equipo evaluador muestra que se ha fortalecido de manera significativa los conocimientos de los beneficiarios así como las prácticas con relación a sus propios comportamientos, es decir, son más conscientes de sí mismos y cómo sus actos afectan a los demás, se han apropiado de comportamientos que favorecen la inclusión y las relaciones igualitarias de género, son capaces de identificar las situaciones de violencia de género y denunciarlas. Sin embargo, aún existen ciertas limitaciones para identificar en el comportamiento de “las otras personas” los micromachismos y actitudes sexistas que son socialmente aceptados, en muchos casos porque están vinculados a prácticas sociales y culturales que están arraigadas desde los procesos de crianza en la primera infancia, estos se manifiestan sobre todo en la idealización del amor romántico y en los estereotipos de género.

Con relación a las acciones para la prevención de la violencia de género, ha existido un fuerte impulso en el grupo de estudiantes para el desarrollo de los proyectos sociales, en varios casos se han generado actividades que han trascendido a las UE, como en el caso de Tarija y los programas radiales o en las publicaciones en Tik Tok y otras redes sociales donde se ha difundido mensajes para prevenir la violencia de género.

En el caso de maestros y maestras, las acciones de prevención se han enfocado en la transversalización de contenido despatriarcalizador y el desarrollo de prácticas aula, esta actividad ha logrado comprometer al profesorado en el desarrollo de iniciativas muy interesantes, como por ejemplo, abordar el rol de la mujer en el historia, incorporar lenguaje inclusivo en los procesos de lecto-escritura y en la expresión oral del estudiantado, el desarrollo de estadísticas y el análisis crítico de la situación de la violencia hacia las mujeres en el país.

En el caso de madres y padres de familia, no se han contemplado acciones específicas de prevención, excepto las que se han desarrollado como parte de los planes de convivencia cuya aplicación también involucra a las madres y padres de familia. Sin embargo, en los grupos focales las madres y padres han manifestado la necesidad de socializar los contenidos de los procesos de capacitación de los cuales fueron participes, han brindado sugerencias con relación a la creación de video cortos que pueden ser difundidos a través de los grupos de WhatsApp de cada grado o la impresión de cartillas con información de prevención.

OE-1.3. 1 Una propuesta de educación despatriarcalizadora desarrollada por el proyecto ha sido socializada con el 100% de las y los titulares de obligaciones.

A partir de la experiencia en la implementación de la intervención, se desarrolló la sistematización y el recojo de aprendizajes del proyecto, documento que fue la base para la generación de una propuesta de educación despatriarcalizadora y la generación de un sistema de indicadores de educación depatriarcalizadora, ambas herramientas abordan las transformaciones que son necesarias generar a nivel de:

- Gestión educativa institucional.
- Gestión pedagógica curricular.
- Transformación de liderazgos.
- Vinculación con los sistemas de protección local.

La propuesta fue socializada en octubre de la gestión 2021 y contó con la presencia de 30 servidores públicos del sistema de protección y autoridades educativas de los cuatro municipios bajo intervención. De la misma forma participaron autoridades nacionales de la Dirección de Género y Generacional de Ministerio de Educación, el Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE) y la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación.

Como se aborda en el capítulo de sostenibilidad, este es uno de los mayores aportes del proyecto, su impacto dependerá de las gestiones que el consorcio y las OSL realicen para socializar esta propuesta considerando el contexto favorable que implica la gestión 2022 tras haber sido declarada como el año de la despatriarcalización.

A nivel del ámbito concreto de intervención, la propuesta también fue socializada con las direcciones de las UE bajo intervención y ha sido muy bien valorada, sin embargo, se considera que hubiese sido relevante generar un proceso de capacitación para la implementación de los indicadores, dado que no todos los actores están familiarizados con la implementación de procesos de monitoreo y evaluación.

5.2 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 1

Dentro del resultado 1, la estrategia se enfocó en el potencial de transformación social de las y los adolescentes, especialmente con sus pares, para generar reflexión y el cuestionamiento de comportamientos vinculados al machismo, el sexismo y la violencia. En este marco, las acciones del proyecto se concentraron en el fortalecimiento de capacidades de estudiantes de secundaria -en particular líderes, líderes y representantes de Gobiernos Estudiantil- para que ejerzan liderazgos transformadores que promuevan una educación despatriarcalizadora, tanto dentro de la UE como en su entorno inmediato.

Las acciones realizadas en el marco de este resultado se concentraron en 3 líneas de trabajo que a su vez cuentan con indicadores específicos para la medición de la eficacia de la intervención.

Cuadro 23. Valores de cierre de los indicadores del Resultado 1

Titulares de derechos (adolescentes mujeres y hombres estudiantes de secundaria y líderes/as juveniles) empoderados y ejerciendo liderazgos				
Indicador	Meta	Línea de base	Valor de cierre	
			Línea de salida	Evaluación
R.1. I.1. Al finalizar el proyecto, al menos el 60% de las y los adolescentes capacitados, cuentan con conocimientos, actitudes y prácticas para promover relaciones igualitarias entre géneros, prevenir y actuar en casos de violencia en razón de género que ocurran en el ámbito educativo.	60%	27%	76%	68%
RI. I2. Al finalizar el proyecto, el 100% de las Unidades Educativas cuentan con Gobiernos Estudiantiles y Brigadas de líderes/as conformados con criterios de paridad, alternancia y democracia.	100%	58%	100%	80%
RI.13 A finalizar el proyecto el 100% de las Unidades Educativas cuentan con gobiernos estudiantiles y/o las brigadas ponen en marcha al menos un proyecto social de prevención de la violencia de género y promoción de la igualdad de género en la educación, tanto a lo interno como a lo externo de sus Unidades Educativas.	100%	0	100%	100%

A. Conformación de Gobiernos Estudiantiles y Brigadas de líderes/as con criterios de paridad, alternancia y democracia.

La primera línea de trabajo se abocó a la conformación de los gobiernos estudiantiles y grupos de líderes y lideresas priorizando que estos se constituyan bajo criterios de equidad, paridad y alternancia. Ambos procesos estaban previstos para realizarse en el primer trimestre de la gestión 2020, sin embargo, debido a la suspensión de actividades por el COVID- 19, el proceso se vio interrumpido momentáneamente hasta que se adoptaran estrategias que permitieran dar continuidad a estas actividades.

En el caso de GE, durante la gestión 2020 se optó por ratificar los GE que había estado ejerciendo funciones en la gestión 2019, es decir que se extendió su mandato, esto permitió que 80% de las UE bajo intervención contaran con un GE que participo en las acciones del proyecto. Durante la gestión 2021, el proyecto promovió procesos eleccionarios en la totalidad de las UE, promoviendo el desarrollo de asambleas virtuales que permitieron la votación por parte del estudiantado. En otros casos, se generaron procesos presenciales, particularmente en los municipios de El Alto y Sucre, en los cuales se tomaron en consideraron todas las medidas de bioseguridad. En el caso del departamento de Oruro el proceso se organizó con el apoyo de Órgano Plurinacional Electoral, instancia que cuenta con una metodología de apoyo a la elección de gobiernos estudiantiles en el marco de las políticas que promueven una educación participativa y democrática. De esta forma, 15 UE conformaron nuevos GE y 5 UE optaron por la ratificación a través de asambleas estudiantiles que fueron apoyadas por directores y maestros.

En el caso de los grupos de líderes, en la gestión 2020, antes del inicio de la pandemia, ya se había iniciado el proceso de convocatoria para que aquellos estudiantes que estaban interesados en participar en los procesos formativos puedan inscribirse. Con la suspensión de actividades por la pandemia, en cada municipio se adoptaron distintas estrategias para lograr la conformación de las brigadas de líderes y lideresas, en el caso de CEMSE se realizaron convocatorias virtuales con el apoyo de los maestros y maestras que formaban parte de las comisiones de convivencia pacífica, del mismo modo se contó con el apoyo de direcciones y profesorado. Fe y Alegría contó con el apoyo de las direcciones y el profesorado para realizar la convocatoria e identificación de estudiantes, también se optó por enviar invitaciones a las mesas directivas de cada grado. En el caso particular de Tarija, algunas UE contaban con brigadas comunicacionales por lo cual también se les extendió la invitación para que se integren a la formación de liderazgos.

Para asegurar el cumplimiento del indicador, se establecieron criterios de democracia, paridad, alternancia y el compromiso para promover una educación despatriarcalizadora. Estos criterios permitieron que los equipos técnicos en cada municipio contaran con una referencia clara de los objetivos que se debían alcanzar con la conformación de las BL y los GE, esto facilitó la medición objetiva del indicador de resultado. El siguiente cuadro resume los criterios establecidos para la conformación de ambos espacios de participación:

Cuadro 24. Criterios para la conformación de GE y BL

Gobiernos Estudiantiles	Brigadas de líderes
DEMOCRACIA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta refleja que el GE se ha constituido por una instancia democrática: elecciones, cabildeo, asamblea, otros. (% Mujeres y Hombres participantes) 2. La Plancha del GE tiene carteras con responsabilidades definidas entre sus integrantes. 3. El acta de constitución está avalada al menos por el tribunal electoral estudiantil o comité estudiantil (firmas, sellos). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta refleja que la BL se ha constituido por una instancia democrática: elecciones, cabildeo, asamblea, otros. 2. El acta refleja que, en la BL las y los integrantes tiene responsabilidades definidas. 3. El acta de constitución de la BL está avalada por alguna instancia de decisión educativa, puede ser Gobierno Estudiantil, Dirección de UE, Comisión de Convivencia u otra (firmas, sellos).
PARIDAD Y ALTERNANCIA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta de constitución refleja que el GE se conforma por mujeres y varones de forma equitativa. (Ideal 50 % mujeres, mínimo 30 %mujeres) 2. El acta de constitución refleja que las carteras jerárquicas de toma de decisión (Presidencia, Vicepresidencia o equivalentes) son ocupadas al menos por una mujer (se constata con la firma y cargo) 3. El acta de constitución refleja la temporalidad de vigencia del GE. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta de constitución de la BL cuenta con el apoyo constante para su dinamización por parte de uno o varios educadores o educadoras de la UE. 2. El acta de constitución refleja que la BL se conforma por mujeres y varones de forma equitativa. (Ideal 50 % mujeres, mínimo 30 %mujeres) 3. El acta de constitución refleja que en la BL participan líderes y lideresas de diferentes años de escolaridad (se constata con la firma y año de cada participante). 4. El acta de constitución refleja la temporalidad de vigencia de la BL.
ACCIONES DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN (GÉNERO)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta refleja un acápite de compromisos, acción prioritaria y/o conducta ética que el GE debe asumir en su ejercicio de representantes estudiantiles. 2. El GE tiene al menos una cartera que trabaja en favor de Igualdad – equidad de género y/o la prevención de violencia de género. (Se constata en el detalle del CARGO) 3. El acta refleja una normativa local y/o nacional que avale al GE como instancia que vela por la prevención de la violencia de género (Ej. Ley 348 Art. 17 Prevención Colectiva, u otra de respaldo) 4. El acta refleja el compromiso del GE por impulsar acciones educativas de promoción de la equidad de género y/o prevención de la violencia de género. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El acta refleja un acápite de compromisos, acción prioritaria y/o conducta ética que la BL debe asumir en su ejercicio de líderes y lideresas estudiantiles. 2. El acta refleja una normativa local y/o nacional que avale la conformación de la BL como instancia que vela por la prevención de la violencia de género (Ej. Ley 348 Art. 17 Prevención Colectiva, u otra de respaldo) 3. El acta refleja el compromiso de la BL por impulsar acciones educativas de promoción de la equidad de género y/o prevención de la violencia de género.

Alguna de las dificultades que han incidido en que la estructura de conformación de los Gobiernos estudiantiles varíe en su conformación a lo largo de la gestión 2021 han estado relacionadas con la rotación natural de los estudiantes, por otra parte, en los GE que fueron ratificados, algunos estudiantes salieron bachilleres en la gestión 2020, por lo cual al momento de la evaluación se registró que el 80% de las UE tienen GE conformadas con igual número de estudiantes mujeres y hombre o tienen un porcentaje mayor de mujeres; el 20% restante tienen GE en los cuales existe una mayor presencia masculina.

El derecho a la participación de las NNA está reconocido ampliamente, tanto en la normativa internacional como en la CPEP, el CNNA y la Ley 070 de educación. En este marco, los GE se constituyen en uno de los primeros espacios de participación democrática efectiva al cual las NNA tienen acceso para reflexionar, hacer conocer su opinión, llegar a acuerdos y desarrollar propuestas que respondan a sus inquietudes y preocupaciones para mejorar las condiciones de educación en las UE, de ahí la importancia de que el proyecto haya logrado implementar de manera efectiva GE que ejemplifican los valores de democracia, paridad y alternancia que se deben promoverse en la sociedad en general.

Las reflexiones sobre la importancia de los GE en las UE, muestran que no solo han aportado a efectivizar el derecho a la participación de NNA, sino que los GE también se han constituido en espacios para el aprendizaje y fortalecimiento intergeneracional. La experiencia de trabajo en Sucre, donde los GE en algunos casos también tienen representación de NN de primaria, muestra que se ha promovido que los estudiantes de secundaria apoyen a los representantes de primaria y brinden espacios de participación y escucha, reconociendo que las niñas y niños también pueden aportar y participar en la mejora de la gestión educativa desde sus conocimientos y experiencias particulares.

Nosotros hemos ayudado a nuestros compañeritos de primaria para que participen en el Gobierno estudiantil, claro, de acuerdo con su edad, ellos han apoyado de manera muy alegre a realizar pancartas y mensajes, nosotros los hemos capacitado y ellos aportan, aunque son pequeños opinan y nos dan ideas.

Representante del Gobierno Estudiantil CHUQUI CHUQUI - Sucre

También se destaca que los GE se constituyen en uno de los primeros pasos para promover y fortalecer la participación política de las mujeres en condiciones de igualdad; este punto en particular es un aporte significativo del proyecto considerando que el contexto sociocultural de nuestro país aún presenta

Usted sabe que aquí todavía la gente es machista, generalmente son los hombres los que lideran las organizaciones sociales, casi no se ven mujeres, no porque no puedan, sino porque no las dejan, la gente no lo dice pero hay acoso político.... Los GE van a ayudar a que esto desaparezca por que los chicos ya están acostumbrados a ver a las chicas liderando las actividades, en realidad en la UE las estudiantes mujeres son las que más protagonismo tienen en todo, se comprometen más y los estudiantes (varones) notan eso.

Director UE Luis Espinal - Sucre

prácticas que limitan la participación igualitaria y equitativa de hombres y mujeres en la economía y la política, por lo cual los espacios de representación y poder son ocupados generalmente por varones, existiendo pocas mujeres que acceden a cargos de liderazgo evidenciándose que el acoso político aún está latente en los distintos espacios organizativos y de representación de la sociedad.

En este contexto, los GE promueven la paridad y alternancia en su estructura, naturalizando el liderazgo femenino, promoviendo el respeto, la igualdad, la equidad y la tolerancia entre hombre y mujeres, lo que a largo plazo favorecerá una mayor participación de las mujeres en espacios de poder a nivel económico, político social.

- B. Fortalecimiento de conocimientos, actitudes y prácticas en adolescentes para promover relaciones igualitarias entre géneros, prevenir y actuar en casos de violencia en razón de género que ocurran en el ámbito educativo.

Una vez conformados los GE y las BL se iniciaron los procesos de capacitación que se planificaron como procesos diferenciados para cada grupo por lo que contaron con guías específicas de formación. Los procesos de capacitación se dieron en ambas gestiones 2020 y 2021.

Con relación al desarrollo de la propuesta formativa, Fe y Alegría lideró el desarrollo de dos guías de capacitación diferenciadas para BL y GE, estas herramientas se desarrollaron con el apoyo de un equipo consultor, ambas guías fueron validadas de manera previa al inicio de la pandemia con la participación del personal técnico de INTERED, Entreculturas, CEMSE y Fe y Alegría. Debido a las limitaciones generadas por la cuarentena rígida, las versiones finales de las guías estuvieron listas para el último trimestre de la gestión 2020, por lo cual, en los municipios de El Alto y Sucre donde los procesos de capacitación iniciaron en el mes de abril y mayo, respectivamente, las actividades formativas se implementaron a partir de las versiones preliminares y con apoyo de otros materiales con los que cuenta CEMSE para la formación de liderazgos.

Durante la gestión 2020 todos los procesos se desarrollaron a través de plataformas virtuales, para lo cual se adaptó la metodología y se generó un proceso de reformulación de fondos que permitió la transferencia de crédito a las y los estudiantes para que puedan conectarse a internet. En el caso de CEMSE, como ya se ha mencionado, los procesos de capacitación iniciaron el primer semestre de la gestión 2020, tomándose la decisión de que la institución asumiría momentáneamente el financiamiento de las plataformas virtuales y la recarga de crédito para los participantes mientras la reformulación de fondos era analizada.

En el caso de Fe y Alegría, los procesos se iniciaron en el mes septiembre, esto repercutió en que los equipos técnicos contaran con muy poco tiempo para el desarrollo de las capacitaciones, además, a finales de julio 2021 el año escolar fue clausurado debido a la pandemia, lo que también repercutió en la estabilidad de los grupos de capacitación en todos los municipios debido a que algunos estudiantes se trasladaron al área rural con sus padres donde no existía buena conectividad, en otros casos las y los adolescentes se dedicaron a otras actividades por lo cual su asistencia a los procesos formativos no siempre fue regular. En la gestión 2021 se abordaron procesos mixtos, presenciales y virtuales dependiendo de la situación sanitaria en cada municipio y de la modalidad de trabajo de las UE. El municipio de Sucre fue el único que implementó procesos presenciales en todas las UE.

Las formaciones en general fueron lideradas por los técnicos del proyecto, en el caso de Fe y Alegría, debido a que cada técnico/a tenía a su cargo 5 UE, se realizaron ajustes al presupuesto para contar con un consultor de apoyo que abordó la capacitación de GE y BL. En el caso de CEMSE, se decidió contar con una técnica/o por distrito, por lo cual cada profesional tuvo entre 3 y 4 UE bajo su responsabilidad, lo que permitió que fuera el mismo equipo del proyecto el que implementara todos los procesos de capacitación con GE y BL.

En cada grupo capacitado se aplicaron encuestas CAP de ingreso y salida, estos instrumentos se estandarizaron para su aplicación en todos los municipios y su estructura respondió a las temáticas abordadas en el proceso de capacitación y a las variables priorizadas en los indicadores, las mismas que se detallan a continuación:

- a. Identificar, rechazar y denunciar la violencia de género en el ámbito escolar.
- b. Cuestionar roles y estereotipos desiguales de género en las UE.
- c. Desmitificar el ideal del amor romántico que da lugar a los noviazgos violentos.

El indicador 1 establecía que: *Al finalizar el proyecto, al menos el 60% de las y los adolescentes capacitados, cuentan con conocimientos, actitudes y prácticas para promover relaciones igualitarias entre géneros, prevenir y actuar en casos de violencia en razón de género que ocurran en el ámbito educativo.* La medición realizada al cierre del proyecto muestra que se superó la meta propuesta logrando que el 76% de las y los estudiantes capacitados adquirieran conocimientos que a partir de procesos reflexivos incidieron en comportamientos y prácticas.

En los grupos focales que se desarrollaron con los estudiantes, se pudo apreciar que los procesos formativos motivaron la reflexión y autoanálisis profundo sobre la manifestación del patriarcado en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y como estos comportamientos socaba de manera sistemática los derechos de las mujeres, así como de las NNA.

Se evidencia, que tanto líderes como representantes de GE han sido capaces de identificar la violencia de género como una de las formas de dominación del patriarcado, del mismo modo se han mencionado los roles y estereotipos de género que se dictan en la sociedad y que muchas veces pasan desapercibidos en el aula, en la familia y en la comunidad en general, sobre este punto, las y los adolescentes han tenido espacios de diálogo los cuales han podido compartir sus experiencias y miradas sobre los roles y estereotipos de género en sus propias vidas, lo que los ha motivado a iniciar cambios a partir de sus propios espacios de socialización empezando por la familia y la escuela. Ha sido igualmente importante escuchar de las voces de las y los adolescentes, que las desigualdades de género, si bien tienen mayor incidencia en las mujeres, afectan la vida de todos puesto que generan desigualdad en las relaciones que se dan dentro de la propia familia promoviendo espacios violentos que afectan el desarrollo de NNA, reprimiendo emociones y limitando derechos.

Las adolescentes mujeres mencionan que ahora ven con claridad lo que implica la igualdad y equidad de género, que los procesos formativos les ha permitido comprender que debe existir una distribución equitativa de las responsabilidades en el hogar, que tienen el derechos a educarse y profesionalizarse al igual que su hermanos, que tienen el derecho a ejercer el liderazgo en distintos espacios de participación y que es necesario tener una voz activa que visibilice las desigualdades que se dan en la sociedad, sin embargo, también mencionan que a nivel familiar, sus madres y padres no siempre están dispuestos a apoyar esta nueva visión y que muchas veces atribuyen a la rebeldía o al mal comportamiento cuando las hijas exigen que las tareas del hogar sean redistribuidas, cuando cuestionan comportamientos machistas o violentos de sus padres y hermanos, o incluso cuando manifiestan que tienen el deseo de continuar sus estudios en carreras profesionales que muchas veces están reservadas para hombres.

La medición que se realizó como parte del proceso de evaluación muestra que a el 68% del estudiantes ha consolidado sus conocimientos actitudes y prácticas con relación al patriarcado, género, violencia y los mitos del amor romántico, si bien a nivel de conocimientos se evidencia que este porcentaje alcanza el 71%, a nivel de actitudes el porcentaje baja a 41% mostrando que no todos los estudiantes identifica plenamente situaciones, comportamientos y actitudes en las cuales se presentan estereotipos de género, comportamientos machistas y violencias invisibilizadas. En cuanto a las prácticas, el 68% tiene comportamientos que muestran sensibilidad para denunciar casos de violencia que afecta al “otro”, sin embargo, existe una reacción menos activa cuando se trata de denunciar casos de violencia que les afecta a ellos y ellas mismas.

Llama la atención que en el caso del tema de noviazgos violentos, si bien durante los grupos focales se ha manifestado que comportamientos consideran que no son sanos en una relación, en los datos recogidos con la encuesta se evidencia que la vida cotidiana aún les es complejo identificar situaciones de dominación y control, los datos muestran que el 22% pueden reconocer en distintas situaciones actitudes y comportamientos vinculados a ideales del amor romántico que pueden constituirse en situaciones de riesgo a la violencia de género.

5.3 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 2

De acuerdo con el planteamiento en el diseño de la lógica de intervención, este resultado se enfocó en fortalecer las capacidades de maestras y maestros y de madres y padres de familia para identificar casos de violencia, brindar contención a los estudiantes y asegurar el tratamiento curricular de contenidos de prevención de violencia que permitan promover una convivencia en el marco de la cultura de paz.

Cuadro 25. Valores de cierre de los indicadores del Resultado 2

Titulares de derechos y responsabilidades (profesorado y familias) aplican una gestión curricular y educativa igualitaria y libre de violencia de género.				
Indicador	Meta	Línea de base	Valor de cierre	
			Línea de salida	Evaluación
R.2. I.1. Al finalizar el proyecto, al menos el 70% de las y los docentes formados, son capaces de cuestionar y minimizar prácticas sexistas, machistas y de violencia de género en el aula.	70%	35%	77%	82%
R.2. I.2. Al finalizar el proyecto, al menos el 70% de las y los docentes incorporan en sus planes de desarrollo curricular y en su praxis de aula alguno de los contenidos y prácticas promovidas por la propuesta de educación coeducativa.	70%	0	84%	80%
R.2. I.3. Al finalizar el proyecto, al menos el 50% de las madres y padres capacitados, son capaces de identificar las desigualdades de género causantes de la violencia y de hablar de afectos, enamoramiento y sexualidades con sus hijos e hijas.	50%	33%	78%	65%
R.2. I.4. Al finalizar el proyecto el 100% de las Unidades Educativas cuentan con l comisión de convivencia pacífica activa, conformada por todos los miembros de la comunidad educativa, que desarrolla e implementan planes de convivencia que promueven la igualdad de género.	100%	14%	100%	100%

A. Formación de docentes

Una de las estrategias centrales del proyecto se enfocó en la formación del profesorado, con la finalidad de que se incorpore contenido despatriarcalizador en los PDC y prácticas de aula contribuyendo de esta forma a que las y los estudiantes tengan acceso a una educación despatriarcalizadora que genere igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Las acciones dentro de este resultado partieron del desarrollo de un itinerario formativo, cuyos contenidos están alineados a las Ley 070 y se han organizado en 150 horas de capacitación bajo los estándares metodológicos que establecen la UNEFCO y el PROFOCON, instancias responsables de la formación continua

y complementaria del profesorado respectivamente. La propuesta formativa estuvo compuesta por tres cuadernos -módulos que abordaron las siguientes temáticas: 1. Feminismo y despatriarcalización, 2. Manifestaciones del patriarcado en el ámbito educativo y 3. Herramientas para despatriarcalizar desde nuestras comunidades educativas.

El material fue desarrollado bajo el liderazgo del personal técnico de CEMSE con el apoyo de una consultoría que consolidó los contenidos que se validaron en un taller que contó con la participación de las instituciones que forman parte del consorcio y con la presencia de un representante de la UNEFECO.

Sobre los procesos formativos, en cada municipio se realizó una convocatoria para motivar la participación del profesorado. Debido a la pandemia del COVID-19, los procesos formativos se desarrollaron de manera virtual y tuvieron una duración de 3 meses en la gestión 2020. En el caso de CEMSE el proceso inició en julio bajo liderazgo del personal de la institución y en el caso de Fe y Alegría se contrató a dos profesionales que iniciaron con las capacitaciones en el mes de septiembre.

En la gestión 2021 se realizó un refuerzo de dos semanas con la finalidad de que las maestras y maestros cuenten con todas las herramientas para incorporar en sus PDC los contenidos de despatriarcalización.

La valoración del proceso formativos ha sido muy positiva por parte de los beneficiarios, se ha hecho énfasis en la importancia de la temática abordada en su labor docente, la calidad del material y los contenidos, así como el dominio de la temática por parte de los facilitadores.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, en las primeras sesiones de capacitación existía una negativa a ver la realidad, en muchos casos se mencionaba que se había superado las opresiones que sufren las mujeres a causa del patriarcado y que los casos de violencia eran resabios de una realidad que ya no estaba vigente, puesto que en esta época moderna las mujeres gozaban de los mismos derechos que los hombres y existía una situación de igualdad en todos los ámbitos.

Resulta interesante las reflexiones realizadas por los maestros entrevistados, que en un primer momento miraban la temática como un problema del “otro” puesto que sentían que los casos de violencia contra la mujer y al reparto no equitativo de las tareas de cuidado, por ejemplo, no reflejaban su realidad ni su posición personal. A medida que las capacitaciones avanzaron, la autocrítica los llevó a observar que varios de sus comportamientos coincidían con una actitud machista y patriarcal pero que “no eran conscientes de ello”. De acuerdo con los testimonios de los beneficiarios, el proceso de capacitación no solo incidió en la generación de conocimientos sino que provocó un proceso reflexivo que les permitió ser autocríticos con sus propios comportamientos e identificaron como estos patrones se habían generado en su niñez y habían marcado su vida familiar de manera significativa y aunque en muchos casos se habían generado heridas emocionales por la falta de afecto de sus propios padres, la abnegación y sufrimiento desmedido de las madres, la represión de emociones e incluso los episodios de violencia; en su vida adulta repetían y emulaban aquello que de niños los había lastimado.

Ha sido productivo para el proceso formativo identificar prácticas, sexista y machistas que se dan al interior de las Unidades Educativas y que en muchos casos pasaban desapercibidas. Las y los directores entrevistados han hecho énfasis en los cambios de comportamiento que se están promoviendo a partir de los procesos de capacitación como la implementación del lenguaje inclusivo no sexista, la asignación no sexista de actividades

estudiantes hombres y mujeres (sobre todo en las actividades sociales como festivales, excursiones, etc. donde era evidente los roles de género); la inclusión en los PDC de referencias tanto de hombres como de mujeres que han contribuido a la producción de conocimiento y al avance tecnológico y científico en las distintas áreas del saber, el abordaje de la mujer en la historia, la atención a comportamientos violentos entre los miembros de la comunidad que se invisibilizan y en los que subyacen factores de género, etc.

La evaluación de los procesos formativos a través de los test CAP muestran que el 77% de las y los docentes formados, son capaces de cuestionar y minimizar prácticas sexistas, machistas y de violencia de género en el aula. La valoración del equipo evaluador a través de las encuestas aplicadas muestra que el 82% de las y los docentes han adquirido conocimientos para transversalizar los contenidos de despatriarcalización en aula y han fortalecidos sus actitudes y prácticas para promover igual de oportunidades en la educación.

Al igual que en el caso de estudiantes, se observa que aún es necesario incidir en el ámbito de las actitudes puesto que solo el 41% de los docentes puede identificar con claridad situaciones y relaciones que están marcadas por actitudes machistas, estereotipos y violencia de género, lo que nos lleva a concluir que, a pesar de que se han adquirido los conocimientos necesarios, la incidencia en actitudes y prácticas es un proceso de largo plazo que está fuera del horizonte de tiempo de intervención del proyecto evaluado y que por ende justifica que el proyecto tenga continuidad en el futuro para fortalecer los procesos de capacitación y sensibilización.

B. Incorporación de contenido despatriarcalizador en PDC y praxis de aula

Una vez concluidos los procesos de capacitación en la gestión 2021 se avanzó hacia la incorporación de los contenidos abordados en la formación dentro de los PDC y las prácticas de aula. De 271 maestros y maestras capacitadas, 228 personas, el 84%, lograron desarrollar sus PDC de acuerdo con los criterios establecidos para la medición de indicador, observándose que se superó ampliamente la meta propuesta.

En general se ha valorado de manera muy positiva el acompañamiento que han brindado los equipos técnicos para el desarrollo de los PDC, tanto en CEMSE como en Fe y Alegría se han generado espacios de orientación y consulta que han facilitado el trabajo del profesorado para cumplir con los criterios y contenidos establecidos. Algunas de las dificultades que se han manifestado están relacionadas con la incorporación de estos contenidos en materias como matemáticas, física o química. En contraparte las materias de Lenguaje, Sociales y Literatura, psicología y valores humanos han encontrado diversas formas de abordar la temática.

Sobre este último punto, los docentes entrevistados han manifestado que el *Encuentro nacional de intercambio de experiencias educativas* les ha permitido conocer las diversas formas en que el profesorado- muchas de ellas calificadas como innovadoras e imaginativas- ha generado contenidos en sus PDC que cuestionan, deconstruyen y promueven la transformación de las desigualdades de género en sus unidades educativas, por lo que se ha sugerido compilar las buenas prácticas y desarrolla una “guía” que permita a las y los maestros contar con ejemplos prácticos que les sirva de base para generar sus propias propuestas, esta sugerencia toma mayor relevancia en las asignaturas de ciencias exactas, donde se han presentado mayores retos para abordar las temáticas de despatriarcalización.

Con relación a los procesos de observación de las prácticas en aula, estas se han realizado casi en todos los casos a partir del aula virtual, solo en el caso de Sucre se han desarrollado de manera presencial. Debido al

extenso número de prácticas a observar se decidió realizar observaciones por muestreo y en el resto de los casos a través de entrevistas y sesiones reflexivas que permitieron generar procesos de retroalimentación a maestras y maestros para que consoliden sus PDC. Una de las limitantes con las que se ha tropezado ha sido el desarrollo de la prácticas virtuales que en algunos casos representaban un desafío para los maestros, puesto que no solo se trataba del contenido abordado, sino también de generar dinámicas particulares que facilitaran el abordaje de los temas, a pesar de estas condiciones del contexto, las y los maestros han logrado aplicar los contenidos y se vislumbra que al retornar a clases presenciales existirán mejores condiciones que faciliten abordar esas temáticas en aula.

C. Capacitación de madres y padres

Al igual que en el resto de los procesos de capacitación abordados en el proyecto, el trabajo inició con el desarrollo de una propuesta formativa liderada por CEMSE que fue consolidada a partir del apoyo de una consultoría que consolidó los contenidos en la guía denominada “Aprendiendo a educar sin opresiones desde la familia”.

La finalidad del proceso formativo fue la de sensibilizar a madres y padres de familia para que conozcan y reconozcan el patriarcado en sus vidas, comprenda el “género” como una construcción social que puede generar sesgos negativos en los procesos de crianza de sus hijas e hijos.

Los procesos de capacitación se realizaron tanto en la gestión 2020 y 2021, algunos se abordaron de manera virtual, pero en su mayoría se optó por procesos presenciales. Considerando que tanto CEMSE como Fe y Alegría tienen amplia experiencia en el trabajo con las familias, se adoptaron una serie de estrategias para lograr la participación de madres y padres, puesto que es uno de los actores más complejos de abordar debido a la poca presencia que tienen en actividades de este tipo. En algunos casos se trabajó con las justas escolares y con los representantes de madres y padres de cada grado, en otros, se realizó una invitación abierta, los Directores también coadyuvaron emitiendo comunicados y citaciones oficiales para que las familias participen, en el caso de Fe y Alegría en las sesiones de Dinamización de Padres y Madres (DPM) se destinaron espacios para la capacitación sobre los temas que aborda el proyecto.

Los resultados de la encuesta CAP aplicada por el proyecto para valorar el aprovechamiento de los procesos de capacitación muestra que el 78% de las madres y padres capacitados, *son capaces de identificar las desigualdades de género causantes de la violencia y de hablar de afectos, enamoramiento y sexualidades con sus hijos e hijas*. En la encuesta aplicada en la evaluación, los resultados muestran que el 65% ha fortalecido sus conocimientos sobre género, despatriarcalización y la normativa vigente que protege el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia, del mismo modo se aprecia que existe una mayor predisposición para conversar con sus hijas e hijos sobre afectos, sexualidad y noviazgos violentos.

Al igual que en el caso de profesores y estudiantes, las actitudes con relación a los estereotipos de género, el machismo y la violencia, es un ámbito en el cual se requiere seguir trabajando. De los tres grupos de beneficiarios abordados, el de madres y padres es en el que se observan mayores dificultades para identificar comportamientos vinculados a estereotipos de género, sexismo, machismo y microviolencias. De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, solo el 22% de las madres y padres pueden reconocer estereotipos de género, machismos y situaciones de riesgo a la violencia en distintos contextos, el resto, muestran que existen comportamientos y estereotipos de género que están naturalizados y arraigados por lo cual no son identificados como comportamientos negativos.

Dentro de este grupo, no se contemplaron actividades de réplica, sin embargo, como ya se ha mencionado, existe predisposición e interés para que la información compartida en los procesos de capacitación llegue a las familias de las UE.

D. Conformación de comisiones de convivencia, desarrollo e implementación de planes de convivencia que promuevan la igualdad de género

La conformación de las comisiones de convivencia pacífica y armónica, así como el desarrollo de los Planes, son elementos que dieron respuesta al mandato del Ministerio de Educación y el CNNA de contar con estas herramientas como elementos clave para promover la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa.

Destaca la mirada integral con la que se desarrolló el proceso de implementación de este componente, ya que se enfatizó en que todos los integrantes de la comunidad educativa estuviesen representados en la comisión. Tanto el profesorado, el estudiantado, las madres y padres de familia que formaron parte de las comisiones fueron también participantes de los procesos de capacitación

Se aprecia que los factores que influyeron positivamente en el rol de las comisiones en las UE fueron: i) la participación equitativa de todos los integrantes: profesorado, estudiantado, padres y madres de familia, ii) el involucramiento de las direcciones y iii) un asesoramiento constante por parte del equipo técnico de las OSL, tanto para el desarrollo de los planes como para la puesta en marcha de acciones tendientes a promover la prevención de la violencia y la despatriarcalización de la educación.

El plan de convivencia, debido a su respaldo normativo, es un instrumento que abre las posibilidades para incorporar anualmente acciones de prevención de la violencia de género, brindando sostenibilidad a las acciones iniciadas por el proyecto.

Las comisiones de convivencia pacífica y los Planes se consolidaron en las 20 UE en la gestión 2021, alcanzando de esta manera el indicador establecido para el resultado.

5.4 Análisis de los valores alcanzados en los Indicadores del Resultado 3

El tercer resultado se concentró en el desarrollo de un trabajo estratégico orientado a sistematizar los resultados de la intervención para generar una Propuesta de educación depatriarcalizadora basada en los componentes y resultados alcanzados por el proyecto. Esta propuesta está acompañada de un sistema de indicadores que permite medir el grado en que las UE avanzan hacia la implementación de una educación depatriarcalizadora y coeducativa.

Este componente involucra al del sistema educativo y del sistema de protección, tanto en las acciones de prevención de la violencia como en su rol de autoridades con responsabilidades y atribuciones para promover la propuesta y el sistema de indicadores con miras a que su aplicación contribuya a la despatriarcalización de la educación.

Cuadro 26. Valores de cierre de los indicadores del Resultado 3

Indicador	Meta	Línea de base	Valor de cierre	
			Línea de salida	Evaluación
R.3. I.1. Una propuesta de educación despatriarcalizadora desarrollada por el proyecto ha sido socializada con el 100% de las y los titulares de obligaciones.	100%	0	100%	100%
R.3. I.2. Construida una batería de indicadores de educación despatriarcalizadora a partir de los aprendizajes del proyecto y socializada con las autoridades educativas.	1	0	1	1
R.3. I.3. Al finalizar el proyecto, el 80% de las Unidades Educativas se vinculan con los SLIM, FELCV y DNA de las zonas del proyecto y participan en acciones conjuntas que contribuyen a la prevención de la violencia en la escuela.	80%	29%	100%	100%

A. Propuesta de educación despatriarcalizadora y sistema de indicadores

Todos los indicadores del resultado 3 han sido alcanzados satisfactoriamente por el proyecto. Los indicadores 1 y 2, si bien abordan dos procesos diferenciados, en realidad son dos productos que se complementan y que se han desarrollado y socializado de manera conjunta. Como se ha mencionado, el equipo técnico del proyecto, bajo el liderazgo de la coordinadora, desarrollaron la sistematización del proceso de implementación del proyecto. Este proceso aportó con insumos fundamentales para generar la propuesta de educación despatriarcalizadora y el sistema de indicadores que miden el avance de su implementación, ambas herramientas fueron consolidadas a partir del apoyo de una consultoría especializada.

El documento aborda en una primera parte, de manera clara y precisa, la propuesta de educación despatriarcalizadora a partir del desarrollo de la base conceptual, la identificación de actores y la definición de los contenidos que ésta implica. En una segunda parte del documento se aborda el sistema de indicadores, su objetivo, enfoques, estructura y ruta metodológica de aplicación para la medición y la propuesta del plan de mejora en función de los resultados obtenidos. Se valora que el documento es conciso y de fácil comprensión, abordando los elementos claves para su aplicación en las unidades educativas.

En octubre de la gestión 2021, el documento fue socializado en un encuentro nacional de los Sistemas de protección en el cual participaron servidores públicos del sistema de protección y autoridades educativas de los cuatro municipios bajo intervención. Formaron parte de este proceso de socialización la FELCV, las DNA y SLIM de cada municipio, directores distritales de educación y representantes de las direcciones municipales de educación. Del nivel central, participaron la directora del equipo de género, generacional y justicia social del ministerio de educación y del observatorio plurinacional de calidad educativa. Un actor que también fue parte de este proceso es la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, instancia que aglutina a más de 90 instituciones vinculadas al trabajo en favor del derecho a la educación.

Las apreciaciones sobre el documento presentado han sido muy positivas y ha generado interés y expectativa en las autoridades antes mencionadas. La gestión 2022 se constituye en una ventana de oportunidad debido a que fue declarado por el Ministerio de Educación como el año de la despatriarcalización, por lo que existe el potencial de generar resultados positivos fuera del espacio de intervención con las propuestas desarrolladas, esto dependerá de las acciones de socialización y cabildeo que el consorcio realice.

B. Vinculación de las UE con los SLIM, FELCV y DNA

El último indicador está orientado a medir la vinculación de las UE con las entidades del sistema de protección a partir de la puesta en marcha de acciones conjuntas para la prevención de la violencia. En este marco, el proyecto ha promovido que las instituciones del sistema de protección coordinen y participen de manera activa en acciones de prevención a partir de los proyectos sociales de los estudiantes y de las acciones promovidas por las comisiones de convivencia.

La totalidad de las UE han generado acciones de manera conjunta con la DNA, el SLIM y/o la FELCV para prevenir la violencia, destaca el conversatorio organizado por BL y GE en el municipio de Oruro, donde participaron representantes de la FELCV y acogió a más de 100 participantes en la plataforma virtual.

Si bien el indicador vinculado de manera directa al proyecto ha sido logrado. Se observa que estas acciones han sido impulsadas por el equipo técnico con apoyo de las direcciones y el profesorado, sin embargo, se percibe que no existe una apropiación sobre la necesidad de generar una relación continua con las entidades del sistema de protección, se observa que la continua rotación del personal del sistema público entorpece los procesos de coordinación y los acuerdos interinstitucionales que, para tener continuidad, requieren de un continuo acercamiento por parte de las autoridades educativas.

Los datos recogidos en el trabajo de campo muestran la siguiente realidad sobre el relacionamiento entre UE y el sistema de protección.

Cuadro 27. Relacionamiento de las UE con el sistema de protección

Desarrollo de acciones con la DNA, SLIM y FELCV	Porcentaje de UE que desarrollan acciones de manera conjunta con el sistema de protección
Coordinación institucional	42,22%
Acciones de prevención	22,22%
Referencia de casos	13,33%
Denuncias	33,33%

El cuadro muestra que solo el 42% de las UE mantienen una coordinación fluida con el sistema de protección y el 22% desarrolla acciones de prevención, el 13% refiere casos a alguna de estas instituciones y el 33% ha efectuado denuncias sobre casos de violencia. Es importante considerar que desde la gestión 2019 se encuentra en vigencia el nuevo protocolo de prevención, actuación y denuncia en casos de violencia física, psicológica y sexual que contempla una ruta de actuación que articula tanto al sistema educativo como al de protección, sin embargo, este instrumento normativo aún no ha sido socializado con todas las instituciones

pertinentes, lo que debilita su aplicación en la práctica. Es debido a esta brecha entre los sistemas de protección y educación, que cobra vital importancia que las UE hagan un esfuerzo por articularse entorno a la protección de las NNA, para ello es necesario que se fortalezcan las capacidades del personal directivo de la UE para que exista un seguimiento continuo a los acuerdos establecidos.

5.5 Sistema de planificación, seguimiento y evaluación

El sistema de planificación, seguimiento y evaluación ha sido un elemento determinante para el logro de los resultados alcanzados por el proyecto. La coordinadora generó una serie de espacios y herramientas de planificación, monitoreo y evaluación participativos y técnicamente solventes que han promovido la retroalimentación, fortalecido la capacidad de respuesta de los equipos técnicos y favorecido la implementación de actividades y el logro de resultados.

En particular, el sistema de monitoreo y evaluación ha sido detallado y preciso, lo que ha permitido garantizar la calidad de la intervención, medir objetivamente los resultados y retroalimentar los procesos de planificación para la toma de decisiones oportuna. En este sentido se valora que las mediciones de indicadores realizadas y presentadas en los reportes periódicos y el informe final a la GVA son objetivos, confiables y verificables, dado que están respaldados por una base de datos que presenta de manera transparente el registro pormenorizado de datos recopilados a lo largo de todo el periodo de intervención

Se destacan las siguientes herramientas que aportaron al proceso de monitoreo y evaluación continua:

A. Fichas de indicadores:

Los indicadores del proyecto eran complejos de medir debido a que abordaban muchas variables, por lo cual la operacionalización y la definición de cada una de ellas eran necesarias para tener claridad de “qué” medir y “cómo” calcular cada indicador. En este marco, como parte del desarrollo de la línea de base, el proyecto promovió el desarrollo de fichas de indicadores que establecían la definición, alcance y fórmula de cálculo de cada indicador de la MML.

A partir de esta primera propuesta, la coordinación del proyecto identificó las necesidades de generar herramientas específicas de recolección de información que al aplicarse generaron insumos para calcular los indicadores y permitieron monitorear el avance del proyecto bajo los criterios de eficacia que se había establecido.

B. Base de datos de seguimiento a indicadores

A partir de las variables que conformaban cada indicador y de las fórmulas de cálculo, se desarrolló una base de datos que permitió llevar un registro detallado de las coberturas de trabajo con cada población y de las valoraciones realizadas en el marco de cada actividad y resultado. Esta herramienta permitió tener una mirada integral sobre el avance del proyecto y en la etapa de evaluación permitió acceder a información pormenorizada del proceso de implementación y del logro de resultados.

C. Encuestas CAP

Para medir los conocimientos, actitudes y prácticas adquiridos en los procesos de formación por cada grupo de actores. Cada una de estas encuestas estuvo vinculada al cálculo de indicadores de los resultados 1 y 2 por

lo cual se desarrolló un manual de aplicación que brindó información sobre las variables a medirse, la forma de calificación y el método de cálculo de los indicadores a partir de los resultados obtenidos en la CAP.

D. Criterios de valoración para el cálculo de indicadores

Adicionalmente a la aplicación de encuestas CAP, se desarrollaron manuales con los criterios de valoración para los indicadores vinculados a la conformación de GE y BL, comisiones de convivencia, desarrollo de planes de convivencia, incorporación de contenido de despatriarcalización en los PDC y observaciones de aula. La definición de los criterios y variables a valorar permitió que los equipos técnicos realicen una medición objetiva y estandarizada de los resultados alcanzados, garantizando de esta forma la calidad del proceso de intervención.

Adicionalmente a estas herramientas, se han generado espacios de planificación y seguimiento continuo tanto con las coordinadoras de cada OSL como con los equipos técnicos. Por otra parte, en cada OSL también se han dado procesos periódicos de seguimiento al avance en la ejecución de actividades y metas. En el caso específico de Fe y Alegría, que enfrentó algunas dificultades para lograr las metas de cobertura en la gestión 2020, se ha destacado que en la gestión 2021 se realizaron reuniones semanales que permitieron tomar decisiones oportunas para alcanzar la cobertura programada y las metas de los indicadores.

En las entrevistas realizadas a los equipos técnicos, se ha establecido que, si bien cada OSL contaba con un sistema de monitoreo y evaluación que garantiza la calidad de los procesos de implementación de proyectos, este proyecto en particular ha desarrollado una serie de herramientas estandarizadas que han permitido el seguimiento detallado de las actividades y la medición objetiva de los indicadores.

Se manifiesta que el proceso de implementación de esta herramienta requirió que el personal se familiarice y aprenda a aplicar estos instrumentos, también se ha expresado que han sido de mucha utilidad para que en todos los municipios se realice la medición con la misma metodología y bajo los mismos criterios, lo que ha contribuido a fortalecimiento de los sistemas de monitoreo de ambas OSL y se constituye en un referente para la implementación de próximas intervenciones.

Con relación a la aplicación de las encuestas CAP, en las entrevistas con los equipos técnicos se expresó que las herramientas eran muy extensas y que esto dificultaba su aplicación con los actores, sobre todo con el grupo de madres y padres. Sin embargo, en la revisión que se realizó de los formularios de encuesta, se observa que desde la coordinación se ha realizado un esfuerzo para desarrollar un instrumento sencillo que abarque las variables necesarias para medir los resultados de los procesos de formación. En próximas intervenciones, una alternativa para simplificar y facilitar el llenado de la herramienta es que las preguntas se formulen con respuestas cerradas dicotómicas y en escala lineal simple.

Finalmente, el proyecto ha tenido una política de transparencia y rendición de cuentas altamente participativo que se ha implementado desde el inicio del proyecto a partir de procesos de socialización de las actividades a realizarse en el marco de la intervención, intercambios de experiencias y presentación de resultados con los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones.

La valoración sobre el sistema de planificación, monitoreo, evaluación y rendición de cuentas es muy positiva, se considera que se implementó una estructura integral y sólida de monitoreo conformada por herramienta

y procesos que permitieron generar un adecuado seguimiento de los avances del Proyecto, dando respuesta a las incidencias que se han generado en el periodo de ejecución de manera oportuna.

5.6 Eficacia en los procesos de formación y capacitación

Como parte del proceso de relevamiento de información, la evaluación consideró importante conocer la voz de los beneficiarios con relación a la valoración y apreciaciones sobre los procesos de formación y capacitación. En este marco, dentro de las encuestas se incorporó un apartado que recogió la opinión de los participantes sobre los contenidos, metodologías, capacitadores y materiales utilizados en los procesos formativos. De la misma forma se generaron grupos focales y entrevistas a profundidad que permitieron abordar de manera detallada las opiniones y sugerencias de los beneficiarios del proyecto. En el anexo 4 se presenta el informe complementario sobre los procesos de capacitación y en los siguientes párrafos se aborda de manera resumida los principales resultados.

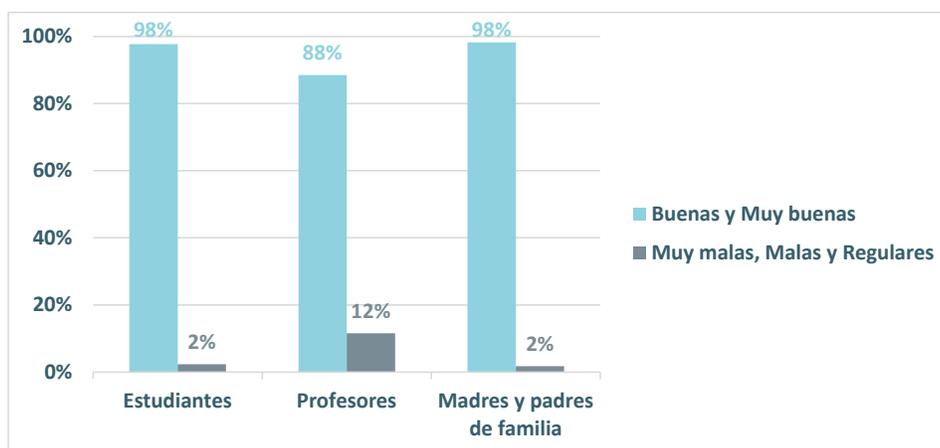
5.6.1 Valoración de la calidad de los contenidos y del proceso de capacitación

Los datos relevados durante el trabajo de campo muestran una valoración muy positiva sobre los procesos de capacitación brindado a estudiantes, profesorado, madres y padres de familias.

De acuerdo con las apreciaciones de los participantes, los contenidos se han abordado en profundidad, lo que ha permitido que el grupo de estudiantes y el profesorado pueda realizar réplicas u otras actividades para involucrar a la comunidad educativa y dar a conocer temáticas abordadas por el proyecto. Por otro lado, las madres y los padres de familia, con estos nuevos conocimientos, han podido mejorar el relacionamiento y la comunicación al interior de sus familias, involucrándose de mejor manera en el desarrollo de sus hijos e hijas.

La gráfica muestran que tanto los estudiantes como sus familia califican los procesos de capacitación como buenos y muy buenos (98%), en el caso del profesorado, el nivel de valoración también es positivo (88%) aunque se encuentra por debajo de las valoraciones brindadas por lo otros dos actores abordados en el proyecto, esto puede deberse a que algunos docentes encontraron que las temáticas eran complejas de abordar y de incorporar en sus PDC, si bien el medio virtual facilitó la participación de todos los actores, la conectividad fue distinta en cada caso y esto no permitió que todos los participantes pudiesen aprovechar los procesos de capacitación de manera óptima, también se ha percibido, por los comentarios realizados en los grupos focales desarrollados, que la naturaleza propia de la temática ha generado una autointerpelación y reflexión sobre los propios comportamientos y no todos los temas son aceptados con total apertura, este no es el común denominador, pero existen algunos casos en los que aún existe resistencia a abordar la temática con profundidad.

Cuadro 28. ¿Cómo califica las capacitaciones que recibió por parte del proyecto (despatriarcalización)?



A. Valoración en Gobiernos estudiantiles y brigadas de líderes y lideresas

Dentro del grupo de estudiantes el 83% opina que las capacitaciones llenaron sus expectativas y 84% que los contenidos han fortalecido sus conocimientos y capacidades para promover igualdad de género y prevenir la violencia en la Unidad Educativa, considerando de esta forma que las capacitaciones abordaron temas relevantes y aplicables en las UE (86%).

En las entrevistas en profundidad las y los estudiantes han expresado que fortalecieron sus conocimientos y capacidades de liderazgo para prevenir la violencia y para trabajar por la igualdad de género en el espacio escolar. También se ha manifestado que aprendieron a aplicar los contenidos en sus vidas diarias, en sus relaciones, en sus hogares y al interior de sus UE.

A partir de los contenidos aprendidos han podido transmitir sus conocimientos a otros actores a través de sus proyectos sociales y hasta la fecha comparten contenidos referidos a las temáticas en sus redes sociales como Facebook y Tik Tok.

B. Valoración en el profesorado

En el grupo de maestros y maestras se observa que el 92% ha valorado los contenidos y la calidad de la información como muy buena y buena y manifiestan que los procesos de capacitación han fortalecido los conocimientos y capacidades para promover la igualdad de género y prevenir la violencia en la UE. Un 80% considera que en las capacitaciones se les brindó la información y las herramientas necesarias para la incorporación de contenidos y prácticas de igualdad y equidad de género, despatriarcalización y prevención de violencia en los PDC. De igual manera, un 81% concuerda con que los contenidos de las capacitaciones pueden aplicarse para promover procesos de despatriarcalización en la UE.

Un 74% de los docentes consultados considera que las capacitaciones llenaron sus expectativas y un 76% opina que las capacitaciones ayudaron y brindaron la información y herramientas necesarias para incorporar contenidos y prácticas de despatriarcalización en los PDC y praxis de aula. Sin embargo, en los grupos focales y entrevistas con directores se ha expresado que han encontrado dificultades para incorporar la temática en sus PDC, sobre todo en las asignaturas como matemáticas, física y química por lo que sugieren poner mayor énfasis en el componente de acompañamiento para el desarrollo de los PDC a partir de un enfoque práctico que les permita generar estrategias para el trabajo en aula. Sobre este último punto se ha sugerido que los PDC innovadores y exitosos se recopilen y presenten en una guía que sirva de orientación para que maestras y maestras les permita plantear sus propias herramientas.

Por otra parte, también se ha expresado que es importante que las capacitaciones que abordan la transversalización de la temática en la currícula escolar deben ser abordados por profesionales que tengan amplia experiencia de trabajo en aula para que puedan aportar con sugerencias y estrategias prácticas que faciliten el trabajo de contenidos con el estudiantado.

En las entrevistas en profundidad, los participantes manifestaron que los contenidos fueron adecuados y van con la realidad actual. Un tema que les llamó mucho la atención fue el de “mitos del amor romántico” que les ha permitido observar y analizar comportamientos que se han naturalizando y que incluso pueden observarse en el relacionamiento de estudiantes en el aula. Por otro lado, también se ha destacado que las capacitaciones les han permitido tratar a profundidad temas como los roles y estereotipos de género, el machismo y las desigualdades de género; realizando una mirada crítica a las realidades que se presentan en sus propias comunidades educativas, lo que ha fortalecido su motivación para generar cambios que aporten a un mejor relacionamiento entre hombres y mujeres en la UE pero sobre todo a generar igualdad de oportunidades tanto en el estudiantado como en el propio grupo de docentes.

C. Valoración en madres y padres de familia

En el grupo de las familias, del total de encuestados, un 95% considera que los temas que aprendieron en las capacitaciones le ayudarán en la crianza de sus hijos e hijas, por lo que valoran los contenidos como muy útiles y que podrán ponerlos en práctica; un 5% considera que son interesantes, pero no cree que pueda hablar de ellos con sus familias, refiriéndose en particular a temas de afectos, sexualidad y relaciones de pareja.

En las entrevistas en profundidad también se apreció que estas temáticas fueron de mucha utilidad para la reflexión de madres y padre sobre la situación al interior de sus propias familias y sobre el futuro diferente que quieren para sus hijas e hijos. En varios casos se ha expresado que el reparto de las tareas del hogar y la crianza de las hijas e hijos continúa teniendo un peso significativo en las mujeres, prueba de ello, se menciona, la falta de participación de padres en los procesos de capacitación.

Las madres han expresado que aún existe renuencia por parte de los varones a ver la relación que existe entre los comportamientos machistas que fortalecen los estereotipos de género y la violencia contra las mujeres, puesto que se ven como dos temas que no tienen relación *“no se dan cuenta que el hombre que le exige a su mujer que le prepare y le sirva la comida, es muchas veces el mismo hombre que la insulta o la golpea porque la cena no está servida a su gusto, sienten que tienen el derecho a exigir que se les atienda porque mantienen la casa”*.

5.6.2 Metodología y modalidad de capacitación

Con la información proporcionada por los participantes, se pudo constatar que la metodología utilizada en el proceso de capacitación fue bastante lúdica, dinámica y participativa. Se trabajó mediante ejemplos cotidianos lo que favoreció la comprensión conceptual de los temas abordados.

En cuanto a la modalidad de capacitación, se pudo observar que los participantes accedieron a las capacitaciones de manera virtual mayormente y también se realizaron acciones presenciales, según el municipio donde se encontraban, principalmente por las restricciones la emergencia sanitaria y la cuarentena.

Ambas modalidades de capacitación fueron valoradas por los participantes de los procesos de capacitación, por un lado, lo virtual permitió que no sólo una persona acceda a la capacitación, si no que otros miembros de la familia también participen y se involucren; por otro lado, permitió que exista una mayor asistencia, ya que pudieron conectarse desde el lugar en el que se encontraban sin necesidad de trasladarse de un espacio a otro. Sin embargo, también se presentaron algunas limitaciones como el acceso a dispositivos, el manejo de las plataformas y la conectividad.

Por otro lado, las capacitaciones presenciales permitieron tener un mayor contacto con los capacitadores y con los y las demás participantes, generándose un espacio de confianza y apertura que facilitó la aplicación de una mayor variedad de dinámicas. Algunas limitantes que se afrontaron en esta modalidad están relacionadas con las restricciones al número de personas, la necesidad de contar con espacios que respondan a las medidas de bioseguridad, las limitaciones para el traslado seguro de participantes al lugar de las actividades, el uso permanente del barbijo que en algunos casos causaba incomodidad al momento de expresar sus opiniones

A. Valoración en Gobiernos estudiantiles y brigadas e líderes y lideresas

Un 78% de los líderes, lideresas y miembros de los GE están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la plataforma que se utilizó para las capacitaciones fue de fácil acceso y permitió realizar preguntas y acceder a todo el material. Algunas limitaciones que ha enfrentado este grupo en particular están vinculadas con:

- El acceso a dispositivos puesto que varios estudiantes no contaban con celulares apropiados, tablets o computadoras que les permita conectarse de manera segura.
- La conectividad, que está relacionada con la calidad y cobertura del servicio de internet, muchas veces limitó la participación de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de Sucre, el servicio es muy precario puesto que solo una compañía telefónica tiene cobertura en el territorio y la señal es fluctuante dependiendo del lugar y la hora.
- El acceso al servicio de internet, puesto que no todos las y los adolescentes tenían recursos económicos que les permita acceder a internet.

Algunos aprendizajes que se pueden rescatar de los procesos de capacitación virtuales son los siguientes:

- Las y los adolescentes son muy versátiles y tienen una amplia capacidad de adecuarse a las circunstancias, si bien la aplicación de talleres virtuales presenta facilidades de acceso, así como limitaciones para generar procesos más activos, se rescata que las y los adolescentes se han adaptado rápidamente al nuevo contexto y la experiencia ha sido muy positiva en este sentido.

- La metodología es fundamental, cuanto más dinámica y mayores recursos pedagógicos digitales se utilicen, existirá mayor interés y participación de las y los adolescentes. El uso alternado de varios recursos como videos, presentaciones, espacios de análisis y dinámicas, favorece que los participantes tengan un rol más activo en los talleres virtuales.
- Se abre una ventana de oportunidad para plantear modalidades mixtas de trabajo con adolescentes, dado que la virtualidad permitirá generar procesos mixtos de capacitación y adecuarse a las necesidades del estudiantado, facilitando el acceso a talleres de capacitación, permitiendo programar actividades en horarios que promuevan un mejor uso del tiempo libre en las y los adolescentes, disminuyendo la dependencia de los adultos para asistir a las actividades, ampliando de esta forma la capacidad de cobertura de las intervenciones.
- Finalmente, un resultado que no se había previsto, es que los procesos de capacitación en varios casos no solo han llegado a la o el adolescente, sino también a otros miembros de sus familias, se ha mencionado en varias ocasiones que a la par que las y los adolescentes participaban en los talleres, sus familiares también lo hacían y esto ha generado un proceso de sensibilización indirecta.

B. Valoración en el profesorado

En relación a los datos de la encuesta, un 83% del profesorado está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la plataforma que se utilizó para las capacitaciones fue de fácil acceso y permitió realizar preguntas y acceder a todo el material. Se ha destacado que el personal de las OSL ha promovido un proceso de capacitación previo en el manejo de la plataforma Zoom lo que ha facilitado no solo el acceso de los participantes a los cursos de capacitación, sino que les ha permitido mejorar sus habilidades para impartir las clases virtuales a sus estudiantes.

Los participantes del proceso de capacitación consideran la que la información que se les brindó fue clara y comprensible en cuanto a los términos, ejemplos y cómo aplicarlos. Se ha mencionado también que la problemática que se abordó toca temas muy sensibles que muchas veces son difíciles de abordar de manera presencial y grupal, sobre todo para los hombres que muchas veces se sienten interpelados cuando se aborda el tema de violencia contra la mujer, en este marco, la plataforma virtual facilitó el desarrollo de estos temas debido a la *percepción de anonimato*, lo que ha facilitado la permanencia de algunos participantes en el curso mientras desarrollaban la confianza y madurez necesaria para abordar el tema sin prejuicios y de manera objetiva.

Otra de las ventajas que en este periodo de ejecución ha brindado el uso de medios virtuales, es la posibilidad de generar un solo proceso de formación por OSL en el cual participaron profesores de los dos municipios bajo su responsabilidad, esto ha generado procesos de dialogo y debates enriquecedores a partir de la mirada diversa de los participantes y de la posibilidad de compartir experiencias en contextos distintos unos de otros.

C. Valoración en madres y padres de familia

Tanto en los grupos focales como en las entrevistas en profundidad, se pudo observar que el grupo de madres y padres de familia recibieron las capacitaciones de manera presencial en su mayoría y, en algunos casos, de manera virtual. Este grupo de actores considera que la información que han recibido fue clara y comprensible,

expresado en un lenguaje sencillo para que puedan asimilar, reflexionar y comprender los conceptos que posteriormente fueron debatidas en el contexto de los comportamientos que se dan al interior de la familia. La metodología fue participativa y los capacitadores dieron ejemplos del diario vivir, lo que permitió que los participantes se identifiquen.

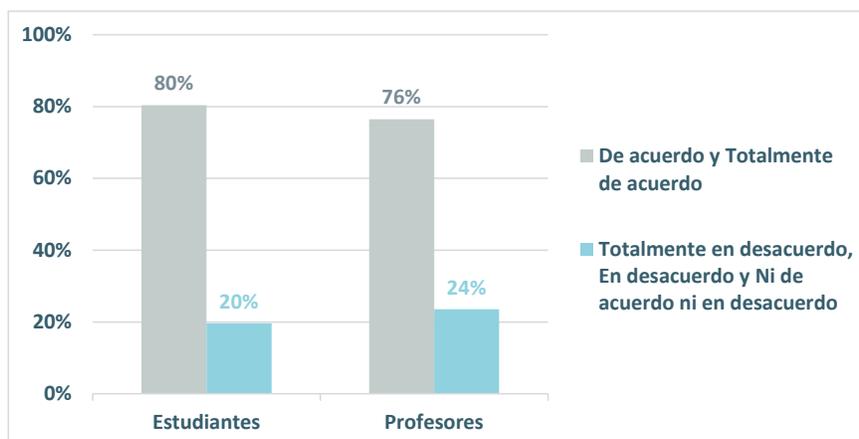
En cuanto a los procesos virtuales estos se impartieron a través de zoom y los participantes han valorado que ha sido la adecuada, al inicio tuvieron que familiarizarse con su manejo, pero aprendieron a usarla en el tiempo, lo que permitió que conozcan más sobre la virtualidad y ha facilitado la participación de mamás y/o papás que estaban trabajando o realizando otras actividades. Sin embargo, también opinaron que a veces la virtualidad limita, ya que en lo presencial se puede compartir más con los otros participantes.

En el caso de Sucre, los procesos se llevaron de manera presencial en todos los casos. Es importante mencionar que el contexto rural presenta otros escenarios y realidades para la capacitación debido a que la mayoría de las familias son quechua parlantes, las actividades productivas requieren de horarios especiales de capacitación, las madres y padres tienen pocas capacidades de lectoescritura y el contexto cultural presenta prácticas arraigadas en el machismo y la estructura patriarcal, lo que requiere abordar la temática de manera progresiva y con una clara comprensión de la realidad para promover la reflexión. En este caso en particular el técnico del proyecto ha adecuado la metodología para desarrollar las actividades y alcanzar los objetivos de capacitación, sin embargo, se considera que en futuras intervenciones es importante que se contemple estrategias particulares para realizar intervenciones en el área rural. El desarrollo de rotafolios en los idiomas de la zona, material impreso, videos traducidos y contextualizados a las realizadas de la zona, son algunos de los recursos que pueden abordarse en futuras intervenciones.

5.6.3 Duración del proceso de capacitación

En general todos los actores que formaron parte los procesos de capacitación consideran que la duración de las capacitaciones fue suficiente para abordar a profundidad las temáticas abordadas, sin embargo, también han expresado que quisieran que los procesos tengan mayor duración para abordar otros temas relacionados en los cuales tienen interés.

Cuadro 29. La duración de la capacitación fue suficiente y permitió que conociéramos cada tema abordado en a profundidad.



A. Valoración en Gobiernos estudiantiles y brigadas e líderes y líderes

Los estudiantes (80%) manifiestan que el tiempo fue suficiente para abordar a profundidad los contenidos y que los procesos se desarrollaron en los horarios y tiempos previstos. Dentro de las sugerencias del grupo encuestado, un 56% sugiere que el proceso de capacitación dure más tiempo, de esta forma, con un número mayor de sesiones, se podría profundizar los temas y abordar otros de su interés.

Es importante tomar en cuenta que las y los adolescentes prefieren sesiones que no tengan una duración muy extensa pero que, en cambio, existan un número mayor de sesiones en las cuales se aborden diversos temas.

B. Valoración en el profesorado

En relación a los datos de la encuesta, un 76% del profesorado está de acuerdo y totalmente de acuerdo con la duración de las capacitaciones que han recibido, se ha enfatizado que éste ha permitido que conozcan cada tema abordado en los itinerarios formativos a profundidad, considerándose que se cumplió con los horarios y cronograma establecidos para la capacitación (83%).

En los grupos focales se ha expresado que se han presentado algunas dificultades con el periodo en que se realizó las capacitaciones debido a que coincidió con la etapa de evaluación trimestral y entrega de notas, lo que implica una sobrecarga de actividades para el profesorado. Por otra parte, también se ha expresado que las sesiones fueron muy seguidas y se desarrollaron en un periodo muy corto de tiempo, por lo que sugieren que en próximas oportunidades se programen en un periodo más amplio con sesiones espaciadas cuya programación considere el cronograma de actividades escolares.

C. Valoración en madres y padres de familia

Madres y padres consideran que el tiempo de capacitación fue suficiente para abordar las temáticas priorizadas por el proyecto, se cumplieron con los cronogramas y tiempos previstos de las capacitaciones,

aunque en algunas oportunidades las sesiones se extendían por las preguntas y el debate entre los participantes. Si bien se considera que el tiempo destinado a las capacitaciones fue suficiente, se ha sugerido que se realicen un mayor número de sesiones, pero de menor duración y que sean más espaciadas para facilitar que los participantes organicen su tiempo.

5.6.4 Capacitadores

En términos generales los participantes, tanto líderes, gobiernos estudiantiles, profesorado, madres y padres de familia, perciben a los capacitadores como personal preparado, que conocen metodologías de enseñanza y también manejan muy bien los contenidos y las temáticas que han sido abordadas. Se dirigieron con un lenguaje sencillo y claro, pero también generaron confianza para que los participantes cuenten incluso vivencias propias.

A. Valoración en Gobiernos estudiantiles y brigadas e líderes y lideresas

En relación a los datos de la encuesta, un 84% de los líderes y los gobiernos estudiantiles consideran que los capacitadores presentaron con claridad y objetividad y que tenían un buen conocimiento de los temas (82%). El 86% concuerda con que los capacitadores hicieron que las capacitaciones sean dinámicas e interesantes y que se generó un ambiente en el cual el relacionamiento fue bueno y en base al respeto (85%).

En las entrevistas y grupos focales se ha manifestado que los capacitadores explicaron de manera clara y sencilla, profundizaban, ejemplificaban o repetían cuando había dudas. Los entrevistados consideran que los capacitadores tienen un gran dominio sobre las temáticas desarrolladas, lograron despertar el interés y mantener la atención; incluso generaron un vínculo muy cercano y de confianza.

B. Valoración en el profesorado

En relación a los datos de la encuesta, un 76% del profesorado concuerdan en que los capacitadores presentaron con claridad y objetividad las ideas desde el inicio del proceso. Por otra parte, un 80% considera que los capacitadores conocían bien los temas y que lograron que las capacitaciones sean dinámicas e interesantes (77%).

Con relación a las entrevistas y grupos focales los participantes han expresado que los capacitadores estaban preparados, conocían el área, también que generaron procesos dinámicos y que utilizaron un lenguaje claro y sencillo para poder llevar los contenidos al aula, y principalmente valoraron que recibieron un apoyo permanente, incluso de manera extra al proceso de capacitación.

Con relación a los procesos desarrollados por CEMSE, el profesorado opina que los capacitadores han logrado despertar el interés de los participantes en la temática, han utilizado estrategias que los han motivado para seguir aprendiendo y replicar lo aprendido, han valorado de manera muy positiva la experiencia de los profesionales del equipo capacitador en el trabajo en aula, este ha sido un factor que ha permitido comprender de manera más clara la incorporación de la temática en los PDC. También se ha mencionado que por el profesionalismo y por la calidad de personas que son, los capacitadores han superado las expectativas que tenían en un inicio.

En el caso profesorado que participó con Fe y Alegría, se ha valorado de manera muy positiva el proceso de capacitación brindado por la profesional en sociología que explicó el módulo de despatriarcalización, puesto que ha explicado desde una perspectiva histórica el rol de la mujer y la evolución del patriarcado y sus efectos, sin embargo, también se percibe que los capacitadores se mostraron cerrados frente a opiniones diferentes, que no aceptaron otros puntos de vista por lo que sugieren que para próximas oportunidades exista mayor apertura a la diversidad de opiniones.

En el caso de la incorporación de contenidos de despatriarcalización en los PDC, algunos maestros han coincidido en que existía un alto conocimiento teórico del proceso de planificación curricular, sin embargo, se ha sugerido que el personal que aborde esta temática cuente con amplia experiencia en el trabajo en aula, de forma que oriente al profesorado con relación al desarrollo de estrategias prácticas que permitan abordar las diversas temáticas con los estudiantes.

C. Valoración en madres y padres de familia

En relación a los grupos focales, los participantes, consideran que los capacitadores fueron muy dinámicos, que les han proporcionado herramientas para poder hablar con sus hijos e hijas, también entre parejas de temas que antes no podían abordar. Se resalta el uso de términos de fácil comprensión, didácticos que han generado confianza. Había seguimiento en cuanto al aprendizaje, se cercioraban que todos los participantes comprendieran los temas abordados.

Se ha resaltado también que los profesionales han brindado apoyo en situaciones críticas sobre todo en la pandemia.

5.6.5 Materiales de capacitación

Los materiales que fueron utilizados en los procesos de capacitación fueron claros y comprensibles, sobre todo se rescata la diversidad de los mismos, ya que los diferentes grupos comentaron que les mostraron videos, cartillas, presentaciones, etc., todo este material fue de apoyo y facilitó que los líderes, los gobiernos estudiantiles y el profesorado pueda realizar réplicas u otras actividades de información y difusión de las temáticas.

A. Valoración en Gobiernos estudiantiles y brigadas e líderes y lideresas

En relación a los datos de la encuesta, un 87% de los estudiantes valoran que el contenido de los materiales (videos, presentaciones, etc.) de las capacitaciones fueron claros y comprensibles. Se ha expresado, que los materiales y actividades que más llamaron la atención de los participantes fueron los videos de violencia, las letras de canciones en las que pudieron analizar mensajes machistas y sexistas, incluso películas infantiles donde pudieron encontrar temas de patriarcado y machismo.

Dentro de las sugerencias, un 58% solicita que se incluyan más videos, presentaciones, publicaciones, textos, etc. en las capacitaciones. Por otra parte, también se ha solicitado contar con la guía de capacitación en formato impreso para poder revisar los conceptos dado que no todo el estudiantado tiene acceso a dispositivos en los que puedan revisar con facilidad textos de contenido amplio.

Con relación a la revisión de las guías de capacitación, se observa que se ha realizado un gran esfuerzo por parte del equipo técnico para plasmar de manera sencilla y comprensible los conceptos de patriarcado, género y violencias. El uso de ejemplos y la contextualización de situaciones ha permitido que la lectura del texto fortalezca la generación de conocimientos y aporte a la conceptualización, sin embargo, se observa que es necesario precisar de manera concreta en los conceptos bajo un enfoque amigable y comprensibles para los grupos de edad que se abordan. Por otra parte, se identifica la necesidad de generar guías diferenciadas para facilitadores y para estudiantes, puesto que hay una demanda por parte del estudiantado para contar con material que les permita repasar lo aprendido y profundizar en tema conceptual.

B. Valoración en el profesorado

En relación a los datos de la encuesta, un 83% del profesorado concuerda con que el contenido de los materiales (videos, presentaciones, etc.) de las capacitaciones fueron claros y comprensibles. Los participantes indican que recibieron videos, documentos, trípticos, que también se analizaron canciones, poesías y diversos artículos para reflexionar sobre el tema del patriarcado y del machismo.

Ha existido una valoración muy positiva con relación a los textos de los itinerarios formativos y los videos que se proyectaron sobre temas de violencia. El profesorado ha sugerido la entrega de más folletos, cartillas, videos o cualquier material de apoyo para trabajar con los papás, también solicitan poder contar con material disgregado por grados o niveles, para así poder llegar a toda la Unidad Educativa.

Con relación a los procesos desarrollados por ambas OSL, el profesorado ha manifestado que en el caso de CEMSE los participantes contaban con material suficiente como para realizar la transversalización de la temática en los PDC, en las prácticas de aula y actividades de sensibilización con otros actores de la comunidad educativa.

En el caso de Fe y Alegría, si bien se valoró de manera muy positiva el material entregado, se sugirió que se brindara mayor material sobre temas específicos, debido a que en varios casos se tuvo que buscar información complementaria en el internet para realizar las prácticas de aula, por lo que sugirieron que a futuro se les pueda proporcionar material diferenciado por público.

Con relaciona este último punto se considera que es importante brindar material complementario a las y los maestros para que pueda facilitarse los procesos de incorporación de las temáticas de despatriarcalización, género y violencias en los PDC, pero de igual forma se considera relevante generar capacidades de investigación crítica en el profesorado que le permita identificar y discernir material que puede aportar al desarrollo de su PDC. Es importante considerar que ambas estrategias de fortalecimiento de capacidades son válidas y complementarias en cuanto correspondan a un proceso planificado e intencional de formación que establezca en qué casos se optará por brindar toda la bibliografía a los participantes y en qué casos es productivo fomentar la investigación crítica.

C. Valoración en madres y padres de familia

En las entrevistas en profundidad también se recabó información sobre los materiales de capacitación. Las madres y padres de familia que participaron indican que recibieron folletos, cartillas, pero sobre todo recuerdan las presentaciones.

5.6.6 Adquisición de Aprendizajes

A partir de las capacitaciones se pudo evidenciar que existen nuevos aprendizajes, no sólo en teoría, más bien en lo práctico, los actores de los procesos de capacitación -particularmente el estudiantado- manifiestan que lo aprendido en las capacitaciones se está aplicando en su vida cotidiana, en sus relaciones, en las decisiones que toman, en la convivencia dentro del hogar y en el relacionamiento con sus pares. Todos los públicos con los que se ha trabajado, consideran que su aprendizaje fue alto.

En los grupos focales y entrevistas realizadas se ha apreciado una profunda reflexión sobre los temas abordados en las capacitaciones. Algunos participantes han llamado a este proceso como *“Abrir los ojos ante una realidad que estaba delante de ellas y ellos pero no la veían”*. Muchos de sus comportamientos y perspectivas de vida se han visto confrontados al reconocer que los estereotipos de género aun prevalecen en nuestra forma de vivir, de relacionarnos con las otras personas, de tomar decisiones. También se ha tomado conciencia de la existencia de *“micromachismos”* comportamientos muy sutiles que merman la autoestima, que generan exclusión, que ahondan las desigualdades entre hombres y mujeres y que limitan el desarrollo igualitario.

Uno de los temas que más ha atraído la atención de los grupos capacitados ha sido el del *“amor romántico”*, que en opinión de los beneficiarios se describe como este ideal de *amor que todo lo puede y todo lo soporta*, que nos concibe como personas incompletas en la sociedad si no contamos con una pareja, que pone a las mujeres en una posición de dependencia, de inferioridad y de abnegación y al hombre como una figura idílica, fuerte y posesiva que debe ser satisfecha con el comportamiento sumiso de las mujeres. Como se verá más adelante, esta temática ha permitido a muchos participantes romper los esquemas que tenían sobre las concepciones de pareja, identificar que muchos comportamientos que se justifican en el nombre del amor, son en realidad violencias que se invisibilizan y naturalizan; sin embargo, de la misma forma se observa que este sistema de valores está muy enraizado y que en muchos casos aun es complejo que las personas identifiquen sesgos, estereotipos y comportamientos posesivos sutiles, por ejemplo, cuando se habla de fidelidad, dependencia y celos; todos ellos, elementos del caldo de cultivo de la violencia de género.

Los indicadores que el proyecto ha establecido para valorar el fortalecimiento de capacidades en los actores de la comunidad educativa para promover relaciones igualitarias y cuestionar y minimizar prácticas sexistas, machistas y de violencia de género, han sido superados en todos los casos mostrando la eficacia en los procesos formativos.

Se destaca el fortalecimiento a nivel de conocimientos y la comprensión de conceptos vinculados a patriarcado, las relaciones de género y la violencia; del mismo modo se observa que, de acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada los actores, ahora se cuestionan y regulan su comportamiento y se ha fortalecido su capacidad de denuncia cuando identifican una situación de violencia.

A nivel de actitudes se observa el reconocimiento de las situaciones y comportamientos sexistas, machistas al igual que de los factores de riesgo que generan situaciones de violencia, sin embargo, se observa que se reconocen las manifestaciones evidentes y extremas (violencia física y feminicidios), existiendo dificultades para identificar aquellos comportamientos, sexistas, machistas que son sutiles o que están vinculados a prácticas culturales y valores patriarcales muy arraigados.

Cuadro 30. Frases frecuentes con las que concuerdan actores

Machismo, estereotipos y violencia



Las mujeres por naturaleza pueden realizar mejor las tareas domésticas (cocinar, ordenar la casa, lavar la ropa, etc.)

El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y sus hijas e hijos

Es normal que los hombres enamorados sean celosos

El rol más importante de la mujer es cuidar de su hogar y sus hijas e hijos

Es normal que cuando uno/a está enamorado/a pase más tiempo con su pareja y se aleje de sus amigos/as y familiares

Es normal que mi pareja se enfade si le llevo la contraria

En la familia el hombre es el encargado de aportar dinero a la casa

Para identificar si los actores de la comunidad educativa pueden reconocer los comportamientos machistas, los estereotipos de género y las situaciones de riesgo a la violencia, se aplicó un test que presenta una serie de afirmaciones y situaciones que presentan comportamientos machistas, muchos de ellos evidentes y otros más sutiles que representan el machismo y sexismo socialmente aceptado. Los resultados en el grupo de estudiantes muestran que el 41% de las y los adolescentes pueden identificar comportamientos machistas, estereotipos de género y situaciones de riesgo a la

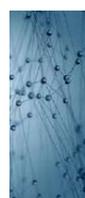
violencia en los comportamientos cotidianos de su entorno, el 59% restante reconoce las manifestaciones más explícitas, pero tiene dificultades para identificar los comportamientos sexistas y micromachismos que pueden pasar desapercibidos.

En el caso del profesorado, el porcentaje de reconocimiento es un poco menor llegando al 39% al igual que en madres y padres en el cual la situación es más compleja, puesto que solo el 22% ha reconocido los comportamientos machistas a lo largo de todas las situaciones que presenta el test.

Con relación a los mitos del amor romántico, el test aplicado a estudiantes muestra que el 21% de las y los adolescentes ha avanzado positivamente en la construcción desmitificada del amor en la relación de pareja, reconociendo aquellas actitudes que tienen sesgos negativos y tóxicos que no contribuyen a el establecimiento de un noviazgo saludable.

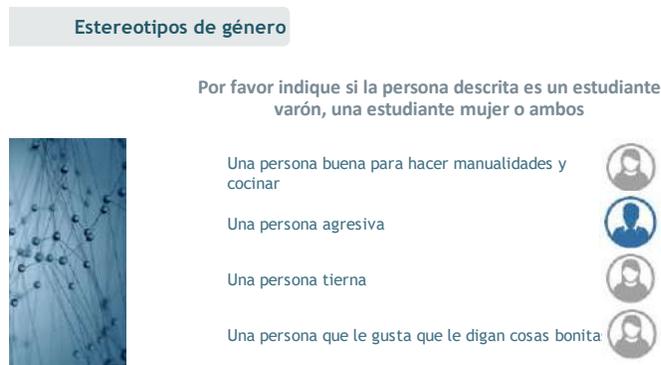
Cuadro 31. Mitos del amor romántico que permanecen en el imaginario de estudiantes

Mitos del amor romántico



- No es posible estar enamorado de dos personas al mismo tiempo
 - El matrimonio es una fase natural del amor romántico
- Cuando se trata de amor, no importan los obstáculos
 - Cada uno tiene su media naranja, una persona única con la que pasarás el resto de tu vida

Cuadro 32. Estereotipos de género asociados al estudiantado



En el caso de las maestras y maestros se aplicó un test sobre estereotipos de género en aula, los resultados muestran que el 42% del profesorado valora de manera igualitaria a estudiantes hombres y mujeres, sin asignar cualidades o adjetivos particulares en razón de género. Un 58% aún tiene arraigados estereotipos de género asociados a las y los estudiantes, por lo cual su capacidad de enseñanza y de evaluación puede estar sesgada por como percibe la capacidad de hombres y mujeres con relación a determinado temas.

Los resultados por municipio muestran que, en el caso del reconocimiento de comportamientos machistas, estereotipos de género y violencia, en el municipio de Sucre el 59% de las y los estudiantes y el 52% del profesorado capacitado puede reconocer estos comportamientos en diversas situaciones y contextos. Le sigue en importancia Oruro con 44% en el estudiantado y 37% en profesorado, El Alto con 41% en estudiantes y 33% en profesores y Tarija con 28% en estudiantes y 40% en profesores.

Cuadro 33. Resultados por municipio de los test de machismo, estereotipos de género, violencia y mitos del amor romántico

Municipio	Machismo, estereotipos y violencia de género		Mitos del amor romántico	Estereotipos de género
	Estudiantes	Profesorado	Estudiantes	Profesorado
CERCADO-ORURO	43,48%	37,50%	11,59%	22,92%
CERCADO-TARIJA	27,85%	40,32%	13,92%	51,61%
EL ALTO	40,74%	33,33%	30,56%	40,35%
SUCRE	58,82%	52,00%	27,45%	60,00%

En cuanto a los mitos del amor romántico, los municipios de el Alto (31%) y Sucre (27%) muestran los porcentajes más altos de estudiantes que han avanzado hacia la construcción de un concepto de amor no idílico. En Oruro (12%) y Tarija (14%) se observa la necesidad tener mayor incidencia sobre el tema.

Con relación al profesorado, los municipios de Sucre y Tarija muestran porcentajes bastante positivos, en el caso de El Alto, aunque el porcentaje es menor está muy cercano al promedio, sin embargo, en el caso de Oruro se observa que una gran mayoría de los profesores aún mantiene estereotipos de género asociados al alumnado.

6 Sostenibilidad

La evaluación de la sostenibilidad de una intervención mide el grado en que los efectos e impactos de ésta continuarán después de su finalización. Un cambio es sostenible cuando la intervención puede ser retirada o suprimida y la población no retrocede a la situación donde se encontraba antes de la intervención; es decir, cuando permanecen en el tiempo ciertas actividades y beneficios del proyecto en la población, aunque éste haya finalizado.

Las preguntas que guían la valoración sobre la sostenibilidad de las intervenciones realizadas por un proyecto son las siguientes:

Cuadro 34. Preguntas guía del proceso de evaluación de sostenibilidad del proyecto

¿Los resultados y actividades planteadas por el proyecto podrán sostenerse en el tiempo a partir de los esfuerzos realizados por los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones?

¿Los titulares de derechos del proyecto, especialmente los colectivos más vulnerables, podrán seguir beneficiándose de las mejoras introducidas en el proyecto una vez finalizado?

¿Cuáles son las acciones que mayor sostenibilidad se identifican en la intervención?

Fuente: Elaboración propia

Para poder abordar el análisis de sostenibilidad, es importante concentrarse en los resultados que propone la lógica de intervención del proyecto y si estos y sus actividades podrán mantenerse en el tiempo.

Resultado 1: Titulares de derechos (adolescentes mujeres y hombres estudiantes de secundaria y líderes/as juveniles) empoderados y ejerciendo liderazgos transformadores por la igualdad de género en la educación.

Las acciones desarrolladas con las BL y GE han aportado de manera significativa a un proceso reflexivo y de cuestionamiento del sistema patriarcal que moldea la forma en que vivimos. El diálogo con las y los estudiantes muestra que se ha promovido el fortalecimiento de conocimientos actitudes y prácticas que contribuyen a generar relaciones igualitarias, equitativas y no violentas entre hombres y mujeres, estos resultados mantendrán sus efectos en el tiempo a nivel personal de cada adolescente que participó de los procesos de capacitación. Sin embargo, como ya se ha mencionado en el capítulo de eficacia, consolidar actitudes y prácticas es una meta de largo plazo que requiere la continuidad de las acciones iniciadas con el proyecto. En este punto, la consolidación en la aplicación de PDC que incluyan contenido despatriarcalizador y mantener una movilización continua en la Unidad Educativa para cumplir con los indicadores de despatriarcalización serán sin duda factores que garanticen y consoliden un cambio de comportamiento real en todos los actores de la comunidad.

En el caso de los gobiernos estudiantiles, la intervención tiene características más estructuradas puesto que cuenta con un marco normativo que respalda su institucionalización como espacio de participación permanente de NNA. La metodología implementada por el proyecto, brinda una mirada integral que permite consolidar al GE como un espacio legítimo de participación a partir del cual las y los estudiantes pueden asumir su rol de liderazgo promover el ejercicio de derechos y asumir sus responsabilidades, emitiendo opiniones y aportando al crecimiento y fortalecimiento de la UE y de su comunidad.

Las acciones desarrolladas por el proyecto en cuanto a la aplicación de valores democráticos de equidad, paridad y alternancia, el fortalecimiento de liderazgos, la comprensión de derechos y responsabilidades, la estructuración formal de procesos de elección y el desarrollo de planes de gobernanza que incluyen acciones para la despatriarcalización prevención de la violencia, ha permitido contribuir a la institucionalización de este espacio en las UE y promover el involucramiento activo de las y los estudiantes en la promoción de una educación despatriarcalizadora.

Un elemento que se considera ausente es la concreción del proceso de conformación y trabajo de los GE en una guía /manual /reglamento que establezca los pasos a seguir para constituir e implementar GE bajo un enfoque despatriarcalizador. Considerando la alta rotación del personal de las UE, tanto a nivel administrativo como de profesorado, se considera fundamental generar una herramienta que permita trascender la memoria de la experiencia y que asegure que se desarrollará un proceso integral en la conformación y fortalecimiento de los GE independientemente de las personas que se encuentren circunstancialmente en los cargos.

Resultado 2: Titulares de derechos y responsabilidades (profesorado y familias) aplican una gestión curricular y educativa igualitaria y libre de violencia de género.

La estructura del proyecto, tanto en su diseño como en implementación, se apoya en el profesorado como un elemento fundamental de sostenibilidad e impacto, puesto que es a través de ellos que se busca incidir en la generación de una currícula educativa despatriarcalizadora que rompa con la transmisión de valores y contenidos que perpetúan los comportamientos sexistas y machistas que ahondan las desigualdades entre hombres y mujeres.

El proyecto ha logrado de manera muy satisfactoria fortalecer los conocimientos del profesorado de las UE bajo intervención, promoviendo espacios de reflexión, autocrítica y un análisis introspectivo para el cambio de actitudes y prácticas. Este proceso ha estado dirigido de igual forma a que el profesorado asuma su responsabilidad en el cumplimiento de la normativa que establece la implementación de una educación despatriarcalizadora en el sistema educativo. En este punto en particular, se aprecia de manera muy positiva el compromiso de las Direcciones para impulsar la implementación de una educación despatriarcalizadora que se manifiesta en cada espacio educativo con medidas propias contextualizadas a sus realidades, este compromiso que conlleva a la movilización de la comunidad educativa entorno a las acciones de despatriarcalización es la que asegura, en el mediano plazo, que los resultados alcanzados por el proyecto se mantengan en el tiempo.

Debe también considerarse que el Ministerio de Educación ha declarado a la gestión 2022 como el año de la despatriarcalización, por lo cual todas las acciones iniciadas por el proyecto en las gestiones 2020 y 2021 tendrán continuidad en su aplicación durante esta gestión bajo el liderazgo de las Direcciones de UE. En este

punto debe destacarse que el profesorado de las UE bajo intervención ya cuenta con experiencia en la transversalización de contenidos despatriarcalizadores en los PDC lo que facilitará que las UE puedan continuar este trabajo durante la gestión 2022. En este punto, también se visualiza que las comisiones de convivencia pacífica jugarán un rol muy importante, puesto que permitirán operativizar a través de sus planes, acciones concretas de despatriarcalización en la escuela, de esta forma se observa que el fortalecimiento brindado por el proyecto para la conformación de las comisiones de convivencia y el desarrollo de planes con enfoque despatriarcalizador permitirá a las UE responder de manera adecuada al mandato establecido por el ME.

En el caso de madres y padres de familia, también se ha promovido un proceso de fortalecimiento que ha repercutido de manera muy positiva en las familias, sobre todo en las madres. Sin embargo, el alcance de las capacitaciones ha abarcado a un grupo concreto y reducido en relación al total de familias de las UE y no han existido elementos que permitan amplificar los resultados del proceso de capacitación y sensibilización a una población más numerosa. Si bien en las entrevistas se ha mencionado que las juntas escolares que se han capacitado han sensibilizado en algún caso a madres y padres de algunos grados de secundaria, en la mayoría de los casos los beneficios de la capacitación permanecerán solo en aquellas familias que participaron en la capacitación.

Por otra parte, la cobertura de trabajo con padres de familia ha sido muy reducida¹⁵ y es de vital importancia encontrar estrategias que permitan llegar a ellos debido a que, en la familia, es el padre el que juega un rol preponderante en mantener o dismantelar la estructura patriarcal. Cabe destacar, que las y los adolescentes han expresado las contradicciones que encuentran al interior de su propia familia y que los cambios que han realizado en sus actitudes y prácticas con relación a los roles y disparidades de género muchas veces son cuestionados por sus madres y padres que mantienen una visión tradicional sobre el rol y relacionamiento de hombres y mujeres en la familia y sociedad.

Resultado 3: Titulares de obligaciones (directoras/es distritales de educación y de las UE; autoridades educativas del nivel nacional e instancias del sistema de protección) aportan y apoyan desde sus atribuciones en la construcción de la propuesta de una educación coeducativa- despatriarcalizadora.

En el largo plazo, el desarrollo de la propuesta de despatriarcalización y el sistema de indicadores son los elementos de mayor sostenibilidad construidos por el proyecto, sin embargo, esto dependerá de las acciones de cabildeo que INTERED, Entreculturas, CEMSE y Fe y alegría puedan realizar para que ambos documentos sean tomados en cuenta en las políticas públicas y herramientas que el Ministerio de Educación está impulsando en la temática.

Como ya se ha mencionado, la gestión 2022, como año de la despatriarcalización en la educación, se constituye en una ventana de oportunidad para socializar estas herramientas y promover su implementación en el sistema de educación regular.

¹⁵ A partir del total de estudiantes de las UE que alcanza 8313 estudiantes, se calcula que cada familia tenga en promedio 2 hijos e hijas en la UE, el total de madres y padres capacitados que asciende a 450 equivalentes al 11% del total de familias en las UE bajo intervención

EL sistema de indicadores, es una herramienta que brinda una mirada integral y estratégica para medir los avances en la implementación de una educación despatriarcalizadora en las UE, sin embargo, a pesar de ser una herramienta muy amigable y clara en sus planteamientos, es deseable que se generen procesos de capacitación para su aplicación y que determinados procesos se instrumentalicen a nivel de herramientas concretas para favorecer su aplicación periódica en las UE.

Finalmente, el proyecto ha promovido el relacionamiento entre el sistema de protección y las UE con la finalidad de que exista un trabajo conjunto de prevención, identificación y atención de casos de violencia, con énfasis en la violencia de género. A pesar de la constante rotación de personas en las instancias de protección, se ha logrado generar un relacionamiento entre UE , DNA, SLIM y FELCV, sin embargo, esta relación se da gracias a los procesos impulsados por el proyecto y su sostenibilidad en el tiempo dependerá de la proactividad de las direcciones de UE para mantener un contacto y coordinación continua con estas entidades, sobre todo, porque la continua rotación del personal requiere que sean la UE las que se acerquen constantemente , presenten sus iniciativas y comprometan a estas instituciones para trabajar de manera conjunta.

4

Lecciones aprendidas, Conclusiones y Recomendaciones



7 Lecciones aprendidas

El proceso de implementación del proyecto ha generado una serie de experiencias de aprendizajes para los equipos técnicos que han estado involucrados en su ejecución, a continuación, se rescatan algunos de los aprendizajes identificados en el proceso de evaluación:

- I. El cambio de actitudes es un proceso que requiere un enfoque de trabajo de largo plazo, que inicia con un proceso reflexivo y autocrítico acompañado del fortalecimiento de conocimientos y del cambio e introducción de nuevas prácticas. En dos años de ejecución, el proyecto ha fortalecido de manera significativa los conocimientos, actitudes y prácticas de los beneficiarios, sin embargo, completar este proceso y consolidar los cambios generados requiere que se continúe trabajando en el largo plazo.
- II. Un sistema de planificación, monitoreo y evaluación que desarrolle procesos continuos de seguimiento y que esté acompañado de la aplicación de herramientas estandarizadas, es un elemento clave para garantizar la calidad de la intervención, la medición objetiva y la capacidad de respuesta ante incidencias.
- III. La modalidad virtual por sí sola presenta limitantes para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero puede ser una herramienta potencial para aplicarse en una modalidad mixta para dinamizar los procesos de capacitación debido a que: permite programar actividades en horarios alternativos (al final de la tarde y fines de semana), evita el traslado innecesario de las y los adolescentes, facilita el uso de material multimedia, puede ser una alternativa para el uso productivo del tiempo libre, puede ayudar a generar un mayor número de sesiones y ampliar el periodo de capacitación.
- IV. Para garantizar la participación y permanencia de los hombres en los procesos de capacitación, es importante comprender como ven ellos el problema a partir de sus propias realidades y cuál es la mejor manera de proponer un acercamiento a la temática a partir de la empatía. En los grupos focales se ha manifestado que en este tipo de capacitaciones se sienten interpelados y juzgados con relación a las desigualdades de género y la violencia contra la mujer, los beneficiarios que han permanecido hasta la conclusión del proceso de capacitación han mencionado que, en una primera etapa, se dio en ellos la negación del problema, no sentían que formase parte de su realidad. Posteriormente, cuando las capacitadoras también abordaron las consecuencias del patriarcado en los hombres, se generó un proceso de empatía y reflexión sobre sus propias realidades lo que incidió en que permanezcan en los procesos de capacitación.
- V. Las reflexiones sobre los procesos de implementación indican que las características del ámbito rural y urbano requieren de estrategias diferenciadas que permitan optimizar tanto el uso de los recursos como de los resultados alcanzados. Las dinámicas de la problemática de la violencia en cada espacio geográfico requieren que la intervención genere procesos culturalmente sensibles que se adapten a las necesidades particulares de la población beneficiaria. La dinámica operativa del proyecto también cambia en cada espacio territorial, el área rural puede presentar desafíos en cuanto a desplazamiento

y dispersión de las unidades educativas, las formas de organización, así como las actividades socioeconómicas influyen en la forma en que el proyecto debe desarrollar las actividades en cuanto a duración, días y horarios de trabajo.

- VI. A pesar de existir un mayor acceso al mundo virtual, sobre todo en las generaciones más jóvenes, las limitaciones de acceso en las poblaciones vulnerables muestran que aún es necesario dar prioridad al material impreso para promover la lectura y profundizar la comprensión de los contenidos.

8 Conclusiones

En términos generales, existe una valoración muy positiva del desempeño de la intervención en todos sus componentes. El análisis cuantitativo y cualitativo de la información recabada, muestra que la integralidad y complementariedad de las estrategias implementadas ha contribuido a lograr sinergias entre los resultados, aportando al logro del objetivo específico y de los resultados planteados en el diseño de la lógica de intervención.

El proceso de implementación se realizó en un periodo de tiempo bastante complejo, marcado por problemas político sociales, la emergencia sanitaria por COVID-19 y los cambios continuos de autoridades nacionales y subnacionales. A pesar de ello, el consorcio ha mostrado una sólida capacidad de respuesta ante las incidencias mencionadas generando estrategias que han permitido dar continuidad al proyecto y han mitigado los efectos negativos que estas pudieran haber tenido en el logro de resultados, alcanzando y, en varios casos, superando las metas propuestas.

El proyecto buscó incidir en la problemática de la violencia de género a partir de la deconstrucción de la estructura patriarcal que la genera, adoptando el enfoque del feminismo comunitario para asegurar el logro del impacto deseado en el largo plazo. Esta mirada profunda e integral, también representa una serie de retos en su aplicación puesto que aborda una problemática sistémica y estructural que interpela la forma en que todas y todos vivimos y cómo nos relacionamos. En este contexto, se aprecia que el proyecto logró generar estrategias pedagógicas que permitieron que los beneficiarios tuvieran un acercamiento progresivo a la problemática y a su conceptualización, generando un profundo proceso de reflexión e introspección, éste es el principal aporte de la intervención pues ha logrado despertar la conciencia colectiva e individual en la comunidad educativa sobre cómo los estereotipos de género, el machismo y el sexismo contribuyen a profundizar las desigualdades de género que se constituyen en el caldo de cultivo de la violencia contra las mujeres.

En opinión de los actores que participaron en el proyecto, la intervención abordó un tema altamente relevante para las comunidades educativas con las que se trabajó, incidiendo en que se promuevan espacios escolares en los que se generen igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, se construya una convivencia escolar pacífica, armónica con igualdad de género, propiciando mejores condiciones de acceso a la educación y promoviendo que a futuro se disminuyan las brechas de exclusión y de desigualdad, sobre todo para las niñas y adolescentes mujeres.

Si bien los indicadores son uno de los principales referentes para valorar los resultados y posibles impactos del proyecto en la zona de intervención, es importante destacar que en este caso existe amplia información cualitativa y testimonios que dan cuenta de los resultados que se han generado, no solo a nivel del espacio educativo sino también en los contextos familiares y comunitarios de los beneficiarios de la intervención, en

los cuales se ha propiciado que se generen relaciones igualitarias de género, una convivencia basada en el respeto, la inclusión y la equidad, fortaleciendo las capacidades de reflexión e identificación de comportamientos violentos y promoviendo la cultura de la denuncia.

8.1 Pertinencia

El proyecto es altamente pertinente al contexto social y normativo, evidenciándose su importancia durante la emergencia sanitaria, etapa que ha mostrado los efectos devastadores de la violencia en la NNA y sobre todo en las mujeres.

El proyecto plantea el abordaje de la violencia de género desde la mirada del feminismo comunitario que propone la deconstrucción del sistema patriarcal que da origen a las desigualdades entre géneros y que resulta en la violencia estructural contra las mujeres. En este marco, el proyecto aborda de manera muy pertinente una problemática social con graves consecuencias para el desarrollo igualitario de hombres y mujeres en las comunidades. La intervención apuesta por un enfoque integral que busca cambios estructurales en el largo plazo y que parte de la reflexión y análisis introspectivo que conlleva a una conciencia individual y colectiva sobre la necesidad de generar una sociedad igualitaria e inclusiva. En este marco, se considera que la intervención y su metodología es altamente pertinente puesto que aborda a todos los actores de la comunidad educativa, propiciando la implementación de una educación despatriarcalizadora que apueste por la igualdad de género y la prevención de la violencia contra la mujer.

La intervención se encuentra alineada con la CPE y con la Ley 070 que establecen que la educación debe *promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos*. Del mismo modo el proyecto está alineado a la Agenda 2030 de desarrollo sostenible, en particular a los ODS 4 y 5 que hacen énfasis en *eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, así como poner fin a todas las formas de discriminación y violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado*.

A nivel de cobertura, el proyecto ha establecido metas específicas para cada actor; en general los procesos iniciaron con la composición de actores establecida en el diseño del proyecto, sin embargo, a lo largo de la implementación se ha experimentado una tasa de deserción que en promedio llega al 9% la cual deberá ser considerada en futuros proyectos para programar las coberturas del proyecto considerando un margen de seguridad que considere la tasa de deserción natural de este tipo de procesos. Por otro lado, el grupo de hombres ha sido el que mayores dificultades ha enfrentado tanto en la convocatoria para la conformación del grupo como en lograr su permanencia en el proceso de formación. En este sentido, se evidencia la necesidad de que en futuras intervenciones se generen estrategias que permitan involucrar y mantener a los hombres en los procesos de capacitación.

Finalmente, se considera que el fortalecimiento de capacidades tanto en el profesorado como en las direcciones fueron oportunas, debido al rol fundamental que juegan para promover desde el aula la construcción de patrones socioculturales no discriminatorios, la igualdad de género, así como la deconstrucción de estereotipos, ideologías y prácticas sexistas y discriminatorias. En este marco, se aprecia

que maestros adquirieron nuevos conocimientos y capacidades para generar procesos de prevención, identificación y actuación oportuna en casos de violencia en razón de género.

8.2 Eficiencia

Se valora de manera positiva la transformación de los recursos existentes en resultados, articulándose eficientemente el presupuesto, la programación de actividades y la asignación de personal con las estrategias implementadas para dar continuidad a la ejecución del proyecto en un contexto complejo de implementación.

Las estrategias a nivel de reprogramación de actividades y recursos financieros que se adoptaron a partir de la gestión 2020 se han implementado de manera muy acertada permitiendo mitigar de forma adecuada el impacto de la emergencia sanitaria logrando cumplir con los resultados y el objetivo específico del proyecto.

A nivel de presupuesto, se observa que la solicitud original de fondos enviada en el diseño del proyecto se redujo en un 15% al aprobarse la subvención, esto dio origen al primer ajuste presupuestario. En noviembre de 2020 y abril de 2021 se realizan dos reformulaciones, que surgieron a raíz de la emergencia sanitaria y que estuvieron destinadas a dar viabilidad a los procesos de implementación, reorientando los fondos de actividades presenciales a la adquisición de licencias para plataformas virtuales y la recarga de crédito para que las y los beneficiarios accedan a internet y participen de las acciones del proyecto. La última reformulación consigna el ajuste de partidas para ampliar la permanencia del personal en concordancia con la extensión del periodo de ejecución.

En cuanto a la programación de actividades, se observa que el primer trimestre de ejecución estuvo orientado a la organización y planificación del proyecto sin inicio de actividades programadas. A partir del segundo trimestre el proyecto afronta los conflictos políticos sociales, el inicio de la pandemia y sus rebotes, así como el cambio de autoridades nacionales y locales, estos incidentes afectaron el 40% del periodo de ejecución. Si bien se observa la reprogramación de actividades, mismas que incluye la ampliación del proyecto en 5 meses, no se aprecian cambios sustanciales en la programación del proyecto más allá de la ralentización de actividades durante la cuarentena rígida y dinámica, entre marzo y agosto de 2020 y, en compensación, un ritmo de ejecución más acelerado entre enero y noviembre de 2021. En este marco, se valora de manera muy positiva la capacidad de ejecución que ha tenido la coordinación y el equipo técnico minimizando el impacto de la cuarentena.

Con relación al mecanismo de ejecución, se aprecia que existió cohesión y solidez entorno al objetivo del proyecto por parte de las instituciones que estuvieron involucradas en los procesos de ejecución. La claridad en los roles, la estructura horizontal y la fluidez en la comunicación han favorecido positivamente el alcance de las metas de la intervención. Ha existido una valoración muy positiva del equipo técnico con relación al liderazgo y capacidades de planificación y organización de la coordinadora del proyecto y de las coordinadoras de cada OSL.

Con relación a la estructura organizacional, se observa que la estructura de CEMSE, orientada a la gestión de proyectos, presentó una estructura más favorable puesto que contempló una coordinadora exclusiva para el proyecto y tres técnicos. En contraparte, en Fe y Alegría el proyecto estuvo bajo dependencia de la Coordinación de educación regular y contó con 2 técnicos que asumieron la ejecución del proyecto con apoyo de la contratación de consultorías complementarias. Si bien ambas instituciones cumplieron con los objetivos,

en el caso de Fe y Alegría, se observa un tramo de control más amplio para el equipo técnico que pudo haber incidido en una mayor carga laboral para el personal. En próximas intervenciones se considera que, en la medida de lo posible, es importante contar con un/a coordinador/a exclusiva para la ejecución del proyecto en cada institución y un número similar de técnicos, para que exista un reparto y distribución equitativa de tareas y responsabilidades que permita un ritmo de ejecución uniforme.

8.3 Eficacia

Los informes emitidos por el proyecto dan cuenta de que se han alcanzado Todos los indicadores fueron logrados de manera satisfactoria y en el 50% de los casos se ha superado la meta establecida en el diseño inicial de la intervención.

La evaluación externa, en base a la documentación presentada por el proyecto y la información y datos recolectados en el trabajo de campo, considera que se ha alcanzado de manera muy favorable los resultados programados, superando en algunos casos las metas establecidas. La principal contribución del proyecto se centra en la generación de un procesos reflexivo y autocrítico profundo sobre la estructura patriarcal, su incidencia en las disparidades de género y como estas inciden negativamente en los niveles de violencia contra la mujer.

Se aprecia el fortalecimiento de conocimientos y la incidencia en el cambio de prácticas tendientes a favorecer relaciones igualitarias de género y libres de violencia, a nivel de actitudes se ha avanzado favorablemente considerando el plazo reducido de implementación, pero se requiere continuar el trabajo dado que los cambios substanciales a este nivel se emplazan en el largo plazo.

El desarrollo de la propuesta de educación despatriarcalizadora y el sistema de indicadores que le acompaña, es uno de los aportes estratégicos del proyecto capaz de generar un impacto significativo en el largo plazo en la medida en que las instituciones del consorcio generen procesos de socialización y cabildeo aprovechando las oportunidades que presenta la gestión 2022 al haber sido declarado el año de la despatriarcalización.

El análisis del desempeño por municipio y por UE, muestra que en general no hay diferencias substanciales en la ejecución y en los resultados obtenidos. Sin embargo, en el caso de Oruro se observa que han existido mayores dificultades para alcanzar el indicador 1 del Objetivo específico, evidenciándose que solo una UE logró las transformaciones propuestas por el proyecto para constituirse en escuelas Coeducativas Modelo. Se observa que existió un cuello de botella en la entrega de los PDC para la observación de prácticas en aula, no se ha logrado identificar si el problema se dio porque pocos docentes entregaron sus PDC, si la calidad de estos documentos no fue la necesaria para aprobar los criterios establecidos para la medición del indicador y pasar a la etapa de observación o si se trata de una combinación de ambos factores. En todo caso, es importante que se precise el cuello de botella para dar soluciones efectivas en próximas intervenciones. A pesar de este percance, es importante resaltar que, en el trabajo de campo, se observó que en el municipio de Oruro se realizó un trabajo de calidad en los procesos de capacitación y acompañamiento al profesorado para el desarrollo de los PDC y que existe compromiso por parte de los beneficiarios con las temáticas que abordó el proyecto.

El sistema de planificación, seguimiento y evaluación ha sido detallado y preciso, generándose procesos continuos de seguimiento sobre todo en la gestión 2021, lo que ha permitido garantizar la calidad de la

intervención, garantizar el ritmo de ejecución de acuerdo a la programación y retroalimentar los procesos de planificación para la toma de decisiones oportuna. En este sentido se valora que las mediciones de indicadores realizadas y presentadas en los reportes periódicos y el informe final a la GVA son objetivos, confiables y verificables, dado que están respaldados por una base de datos que presenta de manera transparente el registro pormenorizado de datos recopilados a lo largo de todo el periodo de intervención. Se valora de manera muy positiva.

En el resultado 3 se observa que, si bien el indicador vinculado a la articulación de las UE con el sistema de protección fue logrado, el resultado obtenido deviene de las acciones realizadas por el equipo técnico del proyecto y se percibe que no existe una apropiación de las direcciones sobre la necesidad de generar una relación continua con las entidades del sistema de protección. En este marco, será necesario que a futuro se generen procesos de fortalecimiento de las capacidades del personal administrativo de las UE para mantener una articulación estable entre el sistema educativo y el sistema de protección.

Durante el proceso de evaluación se evidenció un alto grado de satisfacción de las y los beneficiarios del proyecto con relación a las actividades desarrolladas y los resultados alcanzados. Se valora positivamente el nivel de cohesión en la identificación de componentes del proyecto por parte de todos los actores que estuvieron involucrados en la intervención. Esto muestra que existió un adecuado proceso de comunicación y que los beneficios percibidos por los beneficiarios corresponden a los resultados que el proyecto planteó en el diseño.

8.4 Sostenibilidad

El análisis de sostenibilidad debe realizarse considerando el contexto general de implementación del proyecto, en este marco, debe tomarse en cuenta que dos años de trabajo son un horizonte de tiempo bastante corto para generar elementos de sostenibilidad en el largo plazo. A pesar de ello, se han construido elementos importantes de sostenibilidad como el aporte a la conformación de comisiones de convivencia, desarrollo de planes de convivencia y la propuesta de educación despatriarcalizadora acompañada del sistema de indicadores, estas dos últimas tienen un gran potencial de incidir más allá del ámbito de implementación, pero esto dependerá de las acciones de socialización y cabildeo que se realicen desde el consorcio.

Los procesos de capacitación que se han brindado a todos los actores son un factor de sostenibilidad que les permitirá replantear sus comportamiento y posición frente a las desigualdades de género y las situaciones de violencia que se presenten en la escuela y otros ámbitos de su vida.

El fortalecimiento de capacidades en maestras y maestros, sumada a la incorporación de contenidos de educación despatriarcalizadora en los PDC, se considera como una estrategia acertada para garantizar la sostenibilidad de las intervenciones iniciadas por el proyecto, sin embargo, la rotación del personal es uno de los factores que puede mermar, en el mediano plazo, la sostenibilidad de los resultados por la pérdida de recursos humanos capacitados y la ausencia de un mecanismo institucional de capacitación continua. En contraparte, las y los maestros formados que se trasladan a otras unidades educativas, se constituyen en referentes que pueden continuar desarrollando y transmitiendo los conocimientos adquiridos en otros espacios educativos ampliando de esta forma el espacio de cobertura de las acciones del proyecto.

9 Recomendaciones

A continuación, se presentan algunas recomendaciones y sugerencias que las instituciones que conformaron el consorcio que implementó el proyecto pueden tomar en consideración para futuras intervenciones:

9.1 Recomendaciones generales

Las recomendaciones y sugerencias que se presentan en este capítulo han sido extraídas de los procesos de análisis y reflexión que se han tenido en los distintos espacios de trabajo con el personal técnico que implementa el programa y de los aportes que el equipo evaluador puede brindar para establecer procesos de mejora a considerarse en futuras intervenciones:

A. Continuidad y duración de la intervención

La valoración general del proyecto en cuanto a logro de los resultados alcanzados en las comunidades educativas bajo intervención ha sido muy positiva por parte de los actores entrevistados, sobre todo en estudiantado, profesorado y direcciones. En este marco, existe una demanda latente por parte de los miembros de la comunidad educativa sobre la continuidad de las acciones iniciadas por el proyecto de manera que se pueda fortalecer y consolidar los resultados hasta ahora alcanzados.

El proyecto abordó una problemática estructural muy sensible que, debido a las condiciones socioculturales y económicas de las zonas de intervención, permanecía invisibilizadas de manera previa a la implementación del proyecto. El conjunto de acciones realizadas por la intervención generaron el fortalecimiento de conocimientos que han promovido un proceso de reflexión, cuestionamiento y autocrítica que apuntan a generar cambios en el comportamiento de los actores de la comunidad educativa, este tipo de cambios se dan de manera paulatina a través de procesos de formación y sensibilización, continuos y sostenidos en el tiempo, por lo que dos años de duración puede ser un periodo de tiempo muy corto para generar el impacto deseado.

En este caso en particular, el proyecto generó cambios substanciales en los ámbitos de intervención, sin embargo, es necesario su continuidad para dar sostenibilidad a los resultados alcanzados y que se reflejen en el fortalecimiento de la autorregulación de la conducta y en la consolidación de un cambio positivo de actitudes y prácticas con relación a la igualdad de género y la violencia.

B. Considerar las tasas de deserción en los procesos de planificación

Como se abordó en el análisis del capítulo de cobertura del proyecto, en los procesos de formación se experimentó la deserción del 9% de la población total que se inscribió en las convocatorias. En este sentido, es importante que los equipos técnicos consideren en la etapa de planificación y en las convocatorias a los procesos de capacitación un margen de seguridad de 5% a 10% por encima de las metas de cobertura, para garantizar que la cuantía de la población que culmine los cursos este acorde a las metas de cobertura establecidas en el diseño del proyecto.

C. Estructura organizacional para la ejecución del proyecto

En el caso de consorcios, es muy importante que las OSL involucradas cuenten con estructuras organizativas similares de ejecución para garantizar que tanto las responsabilidades, los tramos de control y la carga laboral

sea equitativa y no influya en los tiempos de ejecución. En el caso del proyecto, si bien ambas organizaciones alcanzaron de manera satisfactoria los objetivos, Fe y Alegría tuvo un número más reducido de personal permanente dedicado al proyecto, el cual se compensó a partir de la contratación de consultores de apoyo.

D. Espacios de intercambio de experiencias para el equipo técnico operativo

Se ha valorado de manera muy positiva los procesos de coordinación conjunta que se han dado a nivel de todas las instituciones involucradas en la gestión del proyecto, sin embargo, se ha demandado, desde los equipos técnicos operativos de cada OSL, que se generen más espacios de aprendizaje e intercambio de experiencias para generar sinergias a partir de la experiencia y capacidad técnica de cada institución.

E. Procesos de capacitación especializados para el equipo que implementa las capacitaciones

El equipo técnico de cada OSL participó de los itinerarios formativos que se desarrollaron con el profesorado, este proceso permitió que el equipo profundizará sus conocimientos sobre despatriarcalización desde la mirada del feminismo comunitario. Si bien el equipo de ambas instituciones cuenta con formación en el área social y manejan el enfoque de género, la temática de despatriarcalización tiene características particulares y complejas a nivel conceptual que no solo se circunscriben la plano relacional de género, por lo que es importante tener conocimiento sobre la articulación con otras prioridades que se plasman en la normativa y que ocupan la mirada y agenda político social actual sobre el desarrollo del país a partir de la descolonización, la justicia social y una economía solidaria libre del capitalismo.

En los espacios de análisis con el equipo del proyecto, se ha visto la necesidad de que el equipo técnico responsable de la implementación del proyecto participe de los procesos de formación especializada de manera previa al inicio de actividades de la intervención.

De igual forma se ha visto importante que exista claridad y acuerdo con relación a la base conceptual de las principales temáticas que aborda el proyecto para que se comunique y transmita adecuadamente los mensajes a los públicos objetivo del proyecto.

F. Abordar el tema de diversidades sexuales

Una de las temáticas que no ha sido abordada con la profundidad necesaria es el de las diversidades sexuales y que debe ser considerada como una temática prioritaria para futuras intervenciones. Debe considerarse que la violencia de género, no solo se circunscribe a la violencia contra la mujer, sino que abarca a toda aquella violencia que se ejerce contra una persona en razón de su género, y en esta perspectiva las personas con identidades de género diversas son un grupo altamente vulnerable a la violencia de género. Por otra parte, desde el feminismo comunitario no solo se habla del patriarcado como el conjunto de violencias que oprimen a las mujeres, sino también a los cuerpos feminizados, lo que implica abordar la violencia de género desde una mirada integral y diversa.

9.2 Recomendaciones en el marco del Resultado 1

A. Guías para los participantes

Existe demanda por parte de los estudiantes para que las guías de capacitación tengan una versión impresa para los participantes que favorezca la lectura y comprensión de las temáticas abordadas por el proyecto. De esta forma el material permanecerá con el beneficiario y cuando desee consultarlo y profundizar sobre los temas abordados podrá hacerlo sin limitaciones.

También se considera importante que en futuras versiones de la guía se pueda concretar los conceptos y generar versiones amigables de fácil comprensión para las y los adolescentes que serán usuarios de estos materiales.

B. Ampliar el Grupo etario de intervención

El proyecto ha definido de manera muy acertada el grupo etario de intervención para esta primera iniciativa, enfocando los esfuerzos del proyecto en el grupo de adolescentes. Sin embargo, tanto profesorado, direcciones, madres y padres de familia han coincidido en que las niñas y niños están expuestos desde muy pequeños a formas de ver la vida desde el sexismo, el machismo y los estereotipos de género. Los cuentos, las canciones, los juguetes, las películas y toda la carga audiovisual a la que están expuestas las niñas y niños en la primera infancia intervienen en cómo construyen las estructuras de género y en los procesos de socialización a futuro.

Tanto en intervenciones que abordan el tema de género como las relacionadas a la prevención de la violencia, es recomendable que se inicien de manera temprana en el nivel inicial o primario, para impulsar ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de niñas y niños en condiciones de mayor igualdad, evitando reproducir estereotipos de género que sostengan sesgos y/o prácticas discriminatorias. En los niveles iniciales primarios de escolaridad, niños y niñas van apropiándose de los discursos culturalmente construidos y comienzan a ser y vivir la vida en función de las posibilidades que esas estructuras, asociadas al género, les posibilitan¹⁶. Las intervenciones tempranas pueden contribuir a que las concepciones de género sean saludables y estén alejadas de los estereotipos, relaciones, y prácticas que perpetúan la desigualdad de género.

9.3 Recomendaciones en el marco del Resultado 2

A. Generar estrategias y herramientas contextualizadas desde la etapa de planificación para los contextos rurales.

El proyecto abordó en su implementación un municipio rural en el cual las actividades y herramientas fueron contextualizadas por el equipo técnico de acuerdo con las dinámicas y característica propias del territorio. Si bien los resultados han sido muy positivos y no se han tenido mayores inconvenientes en la implementación, se considera importante que desde la etapa de diseño y planificación del proyecto se aborden procesos y herramientas concretas para los territorios rurales, sobre todo para el público de personas adultas.

¹⁶ (Subsecretaría de Educación Parvularia, Marzo, 2018)

Las reflexiones sobre los procesos de implementación indican que las características del ámbito rural y urbano requieren de estrategias diferenciadas que permitan optimizar tanto el uso de los recursos como de los resultados alcanzados.

Las dinámicas de la problemática de la violencia en cada espacio geográfico requieren que la intervención genere procesos culturalmente sensibles que se adapten a las necesidades particulares de la población beneficiaria.

La dinámica operativa del proyecto también cambia en cada espacio territorial, el área rural puede presentar desafíos en cuanto a desplazamiento y dispersión de las unidades educativas, las formas de organización, así como las actividades socioeconómicas influyen en la forma en que el proyecto debe desarrollar las actividades en cuanto a duración, días y horarios de trabajo.

Algunas sugerencias se relacionan con generar material impreso que considere el idioma prevalente en la zona de intervención y una mayor concentración en imágenes y gráficas que en el texto para aquellas poblaciones que tiene dificultades de lecto escritura. El uso de rotafolios, videos, dramatizaciones y ejemplificaciones, juegos, cuentos e historias cortas pueden favorecer la comprensión y el interés en los temas que aborda el proyecto.

B. Sistematizar las buenas prácticas en el desarrollo de PDC

El profesorado ha resaltado las buenas prácticas con relación a la transversalización de contenido despatriarcalizador en los PDC que se han compartido en los eventos de intercambio de experiencias. Se ha solicitado que estos PDC sean sistematizados, compilados y cuenten con notas conceptuales con relación a su contenido y proceso de elaboración para que sirvan como guía orientativa para que las maestras y maestros desarrollen sus propios PDC. Otras sugerencias importantes a tomar en cuenta en próximas intervenciones, es el desarrollo de concursos para que los mejores PDC elaborados por el profesorado puedan ser publicados en guías o manuales.

C. Abordar estrategias para que exista una mayor participación de hombres

En el análisis de la cobertura del proyecto, se observó que las metas de participación de hombres y mujeres establecidas en el diseño del proyecto no se alcanzaron en la proporción que habían sido planteadas. Desde la etapa de convocatoria, los equipos técnicos enfrentaron dificultades para lograr que los hombres mostraran interés en los procesos de capacitación y a lo largo de su desarrollo se experimentó la deserción de participantes varones por lo cual es necesario reflexionar sobre que estrategias y acciones que se pueden desarrollar desde el proyecto para lograr la participación masculina y motivar su permanencia en los procesos formativos.

Algunas sugerencias que surgen del proceso reflexivo y que pueden ser consideradas en futuras intervenciones son:

- Realizar procesos de capacitación específicas para el grupo de hombres, debido a que la temática es muy sensible y un grupo mixto puede no ser el mejor espacio para tocar temas de género y violencia que están muchas veces ligados a las propias experiencias personales de los beneficiarios.

- Puede ser también beneficioso generar actividades de interés de varones y combinarlas con los talleres. Los procesos de capacitación vinculados a la construcción, la tecnología y la mecánica en los que se generan también espacios de capacitación sobre los temas que aborda el Proyecto han sido experiencias que en otras intervenciones han generado una buena respuesta.
- Trabajar con las madres y padres de las y los estudiantes que se están participando en las capacitaciones del proyecto, es otro recurso que puede ser una oportunidad para generar procesos integrales que fortalezcan capacidades en toda la familia.
- Contar con un capacitador hombre puede promover una mayor empatía para abordar la temática.
- Finalmente, es importante realizar un análisis y reflexión profunda sobre las miradas de hombre y mujeres sobre los temas que aborda el proyecto, de esta forma los equipos técnicos podrán generar estrategias de acercamiento a la temática que favorezca la permanencia de los participantes en los procesos de capacitación.

9.4 Recomendaciones en el marco del resultado 3

A. Fortalecer las capacidades de las UE para establecer un vínculo de colaboración con el sistema de protección

Como parte del proceso de implementación del proyecto el equipo técnico promovió la articulación de las UE con las instituciones del sistema de protección logrando el desarrollo de actividades de prevención y atención de casos de violencia. Si bien se ha logrado un acercamiento muy productivo, se observa que este proceso depende de las acciones que desarrollan las OSL y no existe un apropiamiento de las direcciones de las UE, debe recordarse que la alta rotación de personal en las DNA, SLIM y FELCV requiere que el personal de las OSL esté en un continuo acercamiento para socializar y retomar acuerdos con el nuevo personal que asume funciones. A la conclusión del proyecto, estas acciones deberán ser asumidas por las direcciones de UE por lo que en futuras intervenciones es importante generar espacios para fortalecer al personal administrativo de las UE para que mantenga el lazo de articulación con el sistema de protección.

B. Sistema de indicadores

Como se ha mencionado en los resultados de la evaluación, la propuesta de educación despatriarcalizadora y el sistema de indicadores son los elementos de mayor sostenibilidad en el largo plazo, por lo cual para favorecer su sostenibilidad se considera importante tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- Implementar procesos de capacitación para el personal de las UE con la finalidad de fortalecer sus capacidades para la implementación del sistema de indicadores.
- Sistematizar experiencias y generar herramientas e instrumentos que faciliten el diseño e implementación de planes de mejora contemplados en el sistema de indicadores: guía para la conformación de GE con paridad y alternancia, POA y presupuestos con enfoque de género, Buenas prácticas en la incorporación de contenido despatriarcalizador en los PDC.
- Fortalecer los procesos de socialización y cabildeo para dar a conocer la propuesta de educación despatriarcalizadora y el sistema de indicadores.

Bibliografía

- Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento. 2019.** *No le digas a nadie lo que les conté: Violencia contra la Niñez y adolescencia.* La Paz Bolivia : s.n., 2019.
- Abramovay, M. 2005.** *Violencia en las escuelas: Un gran desafío.* s.l. : Revista Iberoamericana de Educación, 2005.
- Bancet CM, López LS. 2003.** *Sexualidad y embarazo adolescente en México.* ., Toluca, México : Rev. Papeles de Población. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 2003.
- CEMSE. 2018.** *Itinerarios Formativos para Maestras y Maestros: Vida Libre de violencia, Reflexiones Conceptuales y Jurídicas.* La Paz - Bolivia : s.n., 2018.
- Defensor del Pueblo. octubre, 2015.** *Las niñas y las adolescentes derechos vulnerado e invisibilizados.* La Paz - Bolivia : s.n., octubre, 2015.
- Defensoría del Pueblo. octubre, 2015.** *Informe Defensorial: Diagnóstico base - Las niñas y las adolescentes, derechos invisibilizados y vulnerados .* La Paz, Bolivia : s.n., octubre, 2015.
- EDUCCO. 2016.** *Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en materia de educación y protección.* La Paz : s.n., 2016.
- Estado Plurinacional de Bolivia. 2014.** *Ley 548 CNNA.* Bolivia : s.n., 2014.
- FIDA. 2005.** *CONCEPTOS CLAVE DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS.* Lima - Perú : s.n., 2005.
- INE. 2019.** *Anuario Estadístico 2018.* La Paz : INE, 2019.
- INMUJERES. 2005.** *El enfoque de género en la educación preescolar.* México D.F : s.n., 2005.
- INTERED. 2019.** *La No Guía- Un aporte para promover el trabajo con enfoque de género y despatriarcalización en comunidades educativas.* La Paz : s.n., 2019.
- Ministerio de Educación. 2017.** *Protocolo de prevención y atención de denuncias por casos de violencia física psicológica y sexual en las unidades educativas.* La Paz : s.n., 2017.
- . **2014.** *Protocolo Unico - SISTEMA DE REFERENCIA Y CONTRAREFERENCIA PARA LA ATENCIÓN DE CASOS DE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.* La Paz - Bolivia : s.n., 2014.
- Ministerio de educación, Gobierno de Guatemala . mayo, 2015.** *Modelo pedagogico para la prevención de la violencia y la convivencia pacífica.* Guatemala : s.n., mayo, 2015.
- ONU Mujeres. marzo, 2014.** *Guía de Evaluación de Programas y Proyectos con perspectiva de género, Derechos Humanos e Interculturalidad.* marzo, 2014.
- Save The Children. 2014.** *Análisis Situacional Derechos de la Niñez y Gobernanza.* La Paz, Bolivia : s.n., 2014.
- . **febrero, 2016.** *Yo a eso no juego: Bullying y Cyberbullying.* Madrid, España : s.n., febrero, 2016.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. Marzo, 2018.** *Orientaciones para promover la igual de género en educación parvularia .* Santiago de Chile : s.n., Marzo, 2018.
- UDAPE. 2017.** *BOLIVIA: Estimaciones de Gasto Público Social y Gasto en Infancia, Niñez y Adolescencia.* La Paz, Bolivia : s.n., 2017.
- Ullmann, Trucco . 2015.** *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualda.* Santiago de Chile : s.n., 2015.
- UNICEF. 2019.** *6 prioridades sobre la niñez y adolescencia en Bolivia- Pautas para incorporar los derechos de la niñez en la agenda pública.* La Paz - Bolivia : s.n., 2019.