

Educación en Democracia y en Equidad de Género en Escuelas Públicas de Bolivia. Una evaluación participativa¹

Ruth Vilà*
Nery Antonio Taveras**

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados obtenidos en la Evaluación del Proyecto “Educación en democracia y equidad de género en escuelas públicas de La Paz, El Alto, Batallas y Pucarani” en Bolivia. El desarrollo de este Proyecto ha contribuido a la aplicación de la Reforma Educativa boliviana a través de la transformación del nivel secundario por medio de la constitución de colegios demostrativos, que trabajan en el currículo educativo: La Transversal de Democracia con Equidad de Género.

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados obtidos na Avaliação do Projeto “Educação democrática e equidade de gênero em escolas públicas das cidades de La Paz, El Alto, Batallas e Pucarani”, na Bolívia. O desenvolvimento deste projeto tem contribuído para a aplicação da Reforma Educativa Boliviana através da transformação do ensino médio por meio da constituição de colégios de demonstração, que trabalham a Transversalidade da Democracia com Equidade de Gênero em seu currículo escolar.

¹ Este artículo es producto de la evaluación del Proyecto “Educación en Democracia y en Equidad de Género en Escuelas Públicas de La Paz, El Alto, Batallas y Pucarani, Bolivia”. Proyecto desarrollado con la colaboración de: Red de Intercambio y Solidaridad (INTERED) España; Centro de Multiservicios Educativos de Bolivia (CEMSE) y Generalitat Valenciana.

* Ruth Vilà Baños es doctora en psicopedagogía. En la actualidad es profesora lectora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona; e investigadora del grupo de Investigación en Educación Intercultural GREDI (<http://www.gredi.net/>). Su trayectoria investigadora se ha centrado en el ámbito de la evaluación y el desarrollo de competencias interculturales y la comunicación intercultural. ruth_vila@ub.edu

** Nery Antonio Taveras López es miembro del grupo de Investigación en Educación Intercultural GREDI (<http://www.gredi.net/>) y doctorando del Programa Educación y Sociedad: Evaluación y Acreditación de Programas de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Su trayectoria profesional se ha centrado en el ámbito del diseño, aplicación y evaluación de Proyectos de Cooperación al Desarrollo, sobretudo, proyectos orientados a la mejora de la gestión de la calidad en educación. ntaveras@gmail.com

El proceso evaluativo se ha centrado en valorar de qué manera se ha ido consolidando la aplicación, identificando los pasos que se han dado para impulsar una gestión democrática y de equidad de género en los centros educativos participantes del proyecto y el impacto de la intervención en las zonas donde se ha trabajado, a partir de la apropiación del enfoque de democracia y equidad de género en las escuelas, y las comunidades educativas. Para la investigación evaluativa se ha implementado una metodología participativa aplicada a proyectos de cooperación. Con esta metodología se ha implicado a los principales actores del proyecto a fin de que se puedan obtener reflexiones y análisis sobre las actividades realizadas dentro del proyecto, y a la vez, entre todos y todas, identificar las “lecciones aprendidas” de cara a potenciar la optimización del programa en el futuro.

PALABRAS CLAVE: Educación en Democracia. Equidad de género. Evaluación participativa.

O processo de avaliação foi centralizado na valorização da forma como a aplicação tem sido consolidada, identificando os passos que tem sido dados para promover uma gestão democrática e de equidade de gênero nos centros educativos participantes do projeto e o impacto da intervenção nos locais onde o trabalho tem sido realizado, a partir da apropriação de uma abordagem democrática e de equidade de gênero nas escolas e comunidades educativas. Para realizar a pesquisa de avaliação foi implementada uma metodologia participativa aplicada a projetos de cooperação. Com esta metodologia foram envolvidos os principais atores do projeto para que se possam obter reflexões e análises das atividades realizadas no projeto, simultaneamente entre todos e todas, e identificar as “lições aprendidas” com o objetivo de aumentar a otimização do programa no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação democrática. Equidade de gênero. Avaliação participativa.

1 Introducción. El contexto educativo de Bolivia.

En el contexto educativo latinoamericano, Bolivia destaca por unos datos de analfabetismo elevados (MINEDU, 2004). Mientras en los países vecinos la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más es menor al 8%, en Bolivia este indicador alcanza al 15,1%. Justamente, en la *Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Educación comunitaria descolonizadora - Sucre Julio 2006)* la alfabetización es uno de los objetivos prioritarios. En ésta, destacan los siguientes aspectos para definir cómo debe ser la educación en Bolivia: se habla de una educación *que “no privilegia a nadie ni a partir de la raza, pertenencia étnica y/o lingüística, una educación comunitaria que permite asumir decisiones en forma colectiva y productiva orientada a garantizar el proceso de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales”*. Para todas las materias la nueva Ley de Educación hace énfasis en la contextualización de los contenidos de las mismas, a la realidad del entorno donde viven los alumnos/as.

Por otro lado, Bolivia, actualmente está en un proceso de desconstrucción de los cánones regidos por el Estado como democráticos, los cuales están siendo modificados por pequeños avances de inclusión y participación de una gran mayoría de la población indígena y en situación de marginalidad en anteriores legislaturas. En Bolivia, en los últimos 10 años, se han logrado avances importantes en el ámbito educativo en cuanto al acceso a la escuela, especialmente en la zona rural y urbana de asistencia en el nivel primario; sin embargo, sigue imperando una gran necesidad de trabajar para la mejora de la calidad de la educación. Del total de la población mayor de 19 años, el 42% ha finalizado primaria, el 25% el nivel secundario, sólo el 14% tienen estudios superiores y un 13,4% de la población no tiene ningún tipo de estudios (MINEDU, 2004). Si bien Bolivia viene realizando esfuerzos en cuanto a la cobertura, especialmente en el ámbito rural, los retos más importantes están en lograr aumentar la tasa de niños/as que finalizan sus estudios tanto de primaria, como de secundaria, es decir, una mejora cualitativa de la educación.

Otra realidad que se potencia desde la ley de educación, es la diversidad sociocultural y lingüística. Concretamente, en La Paz² y El Alto³ el idioma predominante es el castellano, si bien más de un 50% de la población hablan castellano y otras lenguas (principalmente aymará). Además, se da la idiosincrasia que en El Alto, el 40% de los docentes no tienen formación universitaria.

Por otra parte, en regiones rurales como Pucarani⁴ o Batallas⁵, la población adulta se comunica habitualmente en idioma aymará, aunque los jóvenes y niños estudian, aprenden y se comunican en castellano. Hablan el aymará como lengua materna y castellano como segunda lengua.

2 Educar en democracia y equidad de género en Bolivia.

La situación educativa boliviana debe hacer frente en la actualidad, a dos aspectos importantes: por un lado, fomentar la participación democrática desde la cohesión social en un marco de diversidad sociocultural y lingüística, y por otra parte, afrontar el reto de la equidad de género. En este marco plural que ofrece

² La Paz tiene una población de 793.293 habitantes y una población en edad escolar (8 a 18 años) de 243.240 habitantes.

³ El Alto tiene una población total de 649.958 habitantes, en su mayoría inmigrantes de la zona rural del Altiplano y una tasa de crecimiento del 5,10%. La población escolar (entre 4-18 años) es de 242.038 habitantes.

⁴ Pucarani es la primera sección de la Provincia de Los Andes del departamento de La Paz. Geográficamente está dividida en tres regiones: centro, que es el sector lechero; el sur, sector productor de papa y crianza de auquénidos; el sector norte, la destinan a la producción de papa y quinua. La gran parte de su economía depende de la industrialización de la leche. Pucarani se encuentra ubicada en el altiplano. El acceso a la población es por carretera asfaltada. La distancia desde la sede de gobierno es de 60 Km. Tiene una población aproximada de 30 mil habitantes, y el promedio de personas por familia es de cinco.

⁵ Batallas se encuentra en la provincia los Andes del Departamento de La Paz, a 50 Km de la ciudad del Alto carretera La Paz - Tiquina. Tiene una población de 18.693 habitantes de la cual casi el 50% se encuentra en edad escolar (entre 4-18 años) 7.148. El idioma predominante es el aymará, un tercio de la población habla únicamente aymará. Tiene un clima frío y húmedo por estar cerca al Lago Titicaca. Su actividad económica es la agropecuaria. Cuenta con servicios de salud, agua y electricidad.

Bolivia, la convivencia es un elemento básico. Desde la educación, aprender a convivir implica democracia (PÉREZ, 1997). Efectivamente, la comprensión de la democracia y el desarrollo de competencias que ello conlleva son elementos básicos, unidos a la participación, en una educación para la ciudadanía (BARTOLOMÉ, 2002). Especialmente para abordar los nuevos retos democráticos y sociales para la convivencia, la educación para una ciudadanía activa, responsable, crítica e intercultural (BARTOLOMÉ et al, 2007), puede ser la respuesta.

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar, tienen que dar lugar a socializar en la enseñanza los valores presentes en la convivencia democrática; es decir, se trata de aprender, desde la participación en la vida escolar, el aprendizaje de la cultura democrática, lo cual es algo que la comunidad educativa debe potenciar en las relaciones diarias que ocurren en el contexto escolar (TAVERAS, 2008).

En Bolivia, la Escuela no es un espacio democrático ya que no se asume la democracia participativa en las estructuras de la propia escuela. Esta situación puede ser consecuencia de la práctica discriminatoria en el trato y relación entre las personas pertenecientes a comunidades culturalmente diferentes dentro de la población boliviana (LEVY, 2000). Efectivamente, una de las claves para la convivencia es sin duda, poder superar estas situaciones discriminatorias y avanzar hacia unas relaciones auténticamente interculturales (VILÀ, 2008b).

Si bien se ha logrado que la comunicación, la participación y la discriminación dentro de los colegios progresivamente mejoren, la actual coyuntura política que vive Bolivia, basada en movimientos violentos y raciales, han deteriorado y confundido a las comunidades educativas, incluso se ha puesto en duda la validez del proceso democrático que ha vivido el país y sus valores fundamentalmente occidentales. De esta manera, ahora más que nunca, es preciso trabajar desde los centros escolares bolivianos y lograr que todos sus miembros, docentes, alumnos/as, padres y madres tengan presentes los valores democráticos, y esto se refleje, en el funcionamiento y gestión de las propias instituciones educativas.

De otro lado, en la situación de la mujer en Bolivia según los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM – PNUD 2007), existen serios obstáculos para el avance hacia la igualdad de género, y que limitan el empoderamiento de la mujer:

- Una alta tasa de fecundidad determinan la alta prevalencia de desnutrición y mortalidad infantil. La elevada fecundidad tiene también relación con mayores tasas de mortalidad materna.
- La violencia contra la mujer por razones de género es un problema generalizado en Bolivia. No afecta únicamente a las mujeres bolivianas más pobres, pero éstas tienen menores posibilidades de reconocer y enfrentar el problema. Es indispensable hacer visibles los problemas de violencia para diseñar acciones que permitan erradicarla (DONOSO y PALACIOS, 2009).

- El soporte de cargas de trabajo más pesadas, debido a la responsabilidad que recae sobre ellas con las tareas domésticas y además, agravada por las condiciones socioeconómicas precarias. La inserción de las mujeres en el mercado de trabajo es precaria, enfrentan segregación y se concentran en empleos del sector informal con remuneraciones inferiores a las que perciben los varones.
- El menor acceso de las mujeres a la propiedad de la tierra, al crédito y la tecnología, es un problema que afecta sus oportunidades para desempeñarse como pequeñas empresarias en actividades con rentabilidad suficiente para sobrevivir en condiciones humanas dignas.
- Las diferencias en niveles educativos reflejan la estratificación social y se consideran un resultado de la inserción social. El aumento en los niveles de instrucción de las mujeres bolivianas, especialmente las más jóvenes, no estuvo acompañado por un acceso igualitario a empleos de mayor jerarquía, prestigio e ingresos, ni en mayor representación política, ni en el acceso a los recursos productivos. Estudios como el de Rodríguez, Vilà y Freixa (2008), ponen de manifiesto la existencia de barreras de género, tanto externas como internas, para la participación equitativa en el mercado laboral, a pesar de darse un momento histórico en el que las mujeres están más preparadas y con mayor motivación.

Espín (2002), demuestra como la presencia no equitativa de mujeres en el ámbito educativo, su participación en el mundo laboral, y en los medios de comunicación ponen de relieve la necesidad de avanzar hacia una educación para la igualdad desde la diferencia. Específicamente, en Bolivia, si bien ha habido avances en la última década, es mucho lo que queda por hacer en materia de equidad de género. Un límite importante es la persistencia casi inalterada de los rasgos patriarcal-patrimonialistas de la sociedad boliviana, que difícilmente pueden ser superados por una vía estrictamente reformista. Se trata de límites duros, de orden sobre todo cultural, que sólo pueden ser revertidos por la acción consciente y reflexiva de las mujeres en todos los ámbitos de su acción. La mejora en materia de equidad de género no está relacionada ni con el nivel de pobreza ni con el carácter urbano o rural del municipio, pues ha habido avances en municipios rurales y con mayor índice de pobreza y retrocesos en municipios urbanos, que sin embargo, sí lograron reducir su índice de pobreza. A pesar de estos avances el porcentaje de analfabetismo en las mujeres es de un 20% de media, frente al 13% de media en el país. Estos porcentajes varían sensiblemente si se analiza la situación de las mujeres en el ámbito rural, donde la tasa de analfabetismo de las mujeres alcanza el 37%, frente al 15% en los hombres.

Un proyecto de cooperación para la educación en democracia y equidad de género en Bolivia.

Bolivia, vive un proceso de cambio político, económico y social de suma importancia, por esta razón, es necesario generar propuestas que puedan aportar al cambio que atraviesa el país y ser protagonistas de los procesos de transformación y construcción desde un enfoque democrático y de equidad. En este sentido, el Proyecto “*Educación en democracia y equidad de género en escuelas públicas de La Paz, El Alto, Batallas y Pucarani*” tiene como objetivo global de desarrollo, contribuir a la aplicación de la Reforma Educativa boliviana a través de la transformación del nivel secundario por medio de colegios demostrativos, que trabajan la transversal de Democracia con equidad de Género.

Este proyecto desarrollado por el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) desde el año 2004, y potenciado por entidades españolas como la Red de Intercambio y Solidaridad (Intered) y la Generalitat Valenciana, ha venido trabajando en los distritos 2 y 6 del Municipio de El Alto, y en el macrodistrito 6 del municipio de La Paz, cuya intervención se ha extendido posteriormente, a los municipios provinciales de Pucarani y Batallas. Este proceso de consolidación del modelo de gestión democrática sugiere contar con procesos de expansión en el resto de los municipios. Este proyecto ha contado con dos fases iniciales: la primera fase tuvo como principal objetivo aportar a la Reforma Educativa de entonces, a través de la construcción de la Transversal de Democracia y Equidad de Género en unidades educativas de los municipios de La Paz y El Alto. Es importante mencionar que en el año 2003 se elaboró de manera conjunta la propuesta de educación en democracia y equidad de género en escuelas públicas, propuesta que se ha desarrollado con la cofinanciación de la *Generalitat* Valenciana en 4 colegios públicos de La Paz y 4 del El Alto a lo largo del año 2004 y hasta enero de 2006. De forma paralela, se elaboró también, una propuesta complementaria a la presentada a la *Generalitat*, para el trabajo en 4 colegios públicos más de La Paz. La segunda fase tuvo como principal objetivo, la consolidación del proceso de gestión democrática en unidades educativas de los municipios de La Paz, El Alto y el inicio de la experiencia en los municipios provinciales de Batallas y Pucarani, a través de colegios demostrativos. En el caso de los municipios urbanos, se tuvo como propósito desarrollar acciones que fortalecieran la primera fase, a través de la consolidación de colegios demostrativos, además de iniciar la réplica de la experiencia en centros educativos públicos de zonas rurales en las que el CEMSE ya tiene experiencia previa de trabajo.

Es así que, consideramos importante continuar fortaleciendo los procesos encarados en estos municipios, en el marco de los colegios demostrativos, transmitiendo la experiencia a otros municipios y otras unidades educativas. Para ello, la evaluación del proyecto es básica para fortalecer el desarrollo de una tercera fase. En esta tercera fase, se podrá aplicar el modelo de gestión en los colegios demostrativos y consolidar las experiencias de Aula Democrática.

3 Evaluar el proyecto de educación en democracia y equidad de género en Bolivia. Objetivos.

El propósito de la evaluación es valorar la consecución de los resultados⁶ principales del proyecto “Educación en Democracia y Equidad de Género en escuelas públicas, 1ª y 2ª fase, La Paz, El Alto, Batallas y Pucarani”, con la intención de ofrecer referentes para la mejora de la implementación de la tercera fase del proyecto. Concretamente, los objetivos generales de la evaluación son los siguientes junto a sus objetivos específicos:

1. Valorar la consolidación de la aplicación de la transversal de democracia con equidad de género, en 4 colegios demostrativos públicos de La Paz y El Alto
 - o Evaluar el impacto de la intervención en las zonas donde se ha trabajado, a partir de la apropiación del enfoque de democracia y equidad de género en las escuelas, comunidades educativas, madres y padres de familia.
 - o Valorar la pertinencia del proyecto dentro del contexto educativo nacional y departamental de La Paz, así como, su complementariedad y coordinación con las políticas nacionales y locales de educación.
 - o Identificación de los pasos que se han ido dando para impulsar una gestión democrática y de equidad de género en los Centros educativos, especialmente considerando la implicación del equipo educativo del CEMSE en la propuesta.
 - o Valorar el nivel de participación y compromiso de los diferentes colegios demostrativos participantes, analizando las percepciones en cuanto a la apropiación y diferencias en la participación por grupos (madres y padres de familia, docentes y estudiantes).

2. Valorar la introducción de la aplicación de la transversal en 2 colegios públicos, de los municipios en zonas rurales, Batallas y Pucarani.
 - o Valorar el grado de adaptación de la transversal, considerando las características propias del contexto rural; análisis de género, nivel de participación e identificación con el proceso.

⁶ El proyecto plantea los siguientes resultados: Resultado 1. Se ha consolidado la aplicación de la transversal de democracia con equidad de género en 4 colegios demostrativos públicos de La Paz y El Alto. Resultado 2. Se ha introducido la aplicación de la transversal en democracia con equidad de género en 2 colegios públicos de los municipios rurales: Batallas y Pucarani. Resultado 3. Formación de miembros de las unidades educativas de La Paz y El Alto como líderes democráticos. Resultado 4. Se ha sensibilizado a la sociedad civil de los municipios de La Paz, El Alto y los municipios rurales de Pucarani y Batallas sobre la importancia de la democracia con equidad de género en la escuela, a través de la aplicación de estrategias de comunicación y difusión.

- o Identificar las posibles diferencias en el proceso de aplicación y resultados obtenidos. Diferencias respecto a los colegios demostrativos de La Paz y El Alto (participación, implicación,...).
 - o Valorar el reconocimiento de los aspectos identitarios y del bilingüismo presentes en los centros educativos.
 - o Conocer las percepciones de lo que ha implicado la aplicación de la transversal de género y democracia en zonas rurales.
3. Identificar los cambios en las prácticas de los miembros de las unidades educativas de La Paz y El Alto como líderes democráticos, después de las acciones formativas desarrolladas (por ejemplo, las mejoras en su actividad docente, las valoraciones por parte de estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa).
 4. Valorar el alcance de las acciones de difusión realizadas para la sensibilización a la sociedad civil de los municipios de La Paz, El Alto y los municipios rurales de Pucarani y Batallas sobre la importancia de la democracia con equidad de género en la escuela, a través de la aplicación de estrategias de comunicación y difusión. Esta valoración se lleva a cabo mediante el análisis de las fuentes de verificación y entrevista al consultor del CEMSE en temas de comunicación.
 5. Analizar aspectos metodológicos, organizativos y de coordinación institucional, desde un enfoque de democracia y equidad de género.
 - o Analizar la apropiación del enfoque de democracia y equidad de género a nivel interorganizacional y los cambios de actitudes generados.
 - o Analizar el proceso de acompañamiento por parte de la organización local a las escuelas participantes.
 6. Valorar el grado de incidencia del proyecto en el proceso de reforma educativa y las relaciones mantenidas con las autoridades locales.

4 Diseño metodológico

El diseño metodológico realizado coherente con los objetivos planteados, corresponde a una Investigación Evaluativa. Considerando que en toda evaluación, la perspectiva externa aporta una mayor objetividad, credibilidad y una menor presión política institucional (PAYNE, 1994); mientras que la perspectiva interna, ofrece la gran oportunidad de devolver el poder de decisión y de acción a los propios interesados (CABRERA, 2001). De esta forma, se plantea la necesidad de trabajar de forma conjunta todas las partes interesadas en el proceso evaluativo. Lamentablemente, los modelos clásicos de evaluación de programas no pueden

dar respuesta a esta y otras necesidades, tal como plantean Bartolomé y Cabrera (2000). Por ejemplo, tener la capacidad de hacer emerger conflictos latentes, incluir un marco de referencia más amplio cubriendo todos los agentes implicados, trabajar con instituciones asimétricas de poder (que pueden originarse en relaciones de cooperación, como es este caso), trabajar con poblaciones con culturas diferentes (Bolivia donde se ubica el proyecto y España donde se encuentran las entidades cooperantes y el equipo de evaluación externo).

Por este motivo, se plantea una modalidad de *evaluación participativa* (CABRERA 2005, MARTÍNEZ 2004). De esta forma, podemos dar respuesta al gran objetivo planteado que no busca legitimar o deslegitimar los procesos y productos del proyecto de cooperación en Bolivia, sino centrarse en el análisis de dichos procesos y productos para la mejora a través de actitudes reflexivas y transformadoras de los propios participantes (SANDÍN, 2003). Un enfoque de evaluación participativa y colaborativa brinda a los actores involucrados una experiencia práctica sobre cómo manejar las técnicas de monitoreo y evaluación dentro del ciclo de desarrollo de un Proyecto de Cooperación. También este enfoque contribuye a introducir a la institucionalización de los procesos de mejoras que se llevan a cabo en los proyectos, ya que esta metodología otorga empoderamiento a los actores locales, para que de manera creativa e innovadora discutan y compartan sus ideas y preocupaciones en torno a cómo ha sido el desarrollo del proyecto en sus comunidades.

El trabajo colaborativo implica un proceso de evaluación consensuado desde los inicios de la propia planificación metodológica. Para ello, se partió de la constitución de un Equipo Evaluador que colaboró con todo el desarrollo de la evaluación del proyecto desde los inicios de la constitución del propio diseño metodológico, la recogida de datos, el análisis de los datos, validación de los últimos resultados y de los informes de evaluación. Este equipo estuvo formado por:

- Dos profesionales externos del Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona (GREDI-UB)
- Una persona responsable de la Fundación InteRed, Red de Intercambio y Solidaridad.
- Cinco miembros de la contraparte local, Centro de Multiservicios Educativos de Bolivia (CEMSE). Todos estos profesionales se integraron al proceso de forma activa, adquiriendo distintas responsabilidades según la actividad y la fase de evaluación.

La metodología propuesta ha conllevado una valoración cuantitativa y cualitativa sobre los resultados del proyecto. Partiendo de la valoración de la vivencia de la población beneficiaria en cuanto al proceso de desarrollo del proyecto. Este análisis se centra en las percepciones de las personas beneficiarias en cuanto a los cambios acontecidos relacionados con el enfoque democrático y

desde una perspectiva de género, teniendo en cuenta la calidad de la participación, el control y acceso, la condición y posición, y las necesidades prácticas e intereses estratégicos.

De esta manera, se ofrece una evaluación de resultados para fortalecer la continuidad del proyecto, por tanto, tal como conceptualiza Alvira (1991), se evalúa así, la efectividad y eficacia del proyecto, considerando los resultados esperados y otros resultados no esperados, pero que también, son consecuencia del propio proyecto. Efectivamente, el análisis cualitativo, haciendo especial incidencia en las dificultades y fortalezas encontradas, nos permite también, aprender y mejorar las intervenciones, así como, elaborar las recomendaciones para reforzar, y en su caso, reorientar las acciones iniciadas.

Fases

Para el desarrollo de la investigación evaluativa participativa, se realizaron cuatro fases:

1. *Inicial*. En esta fase se realizó la constitución del equipo evaluador y el diseño metodológico. Para ello, se dio respuesta a las siguientes cuestiones:
 - Se valoró la metodología participativa y sus implicaciones para la evaluación.
 - Se inició un clima de confianza en el equipo, rompiendo algunos estereotipos como por ejemplo, la función fiscalizadora del equipo externo de evaluación.
 - Discusión y consenso con los indicadores de evaluación.
 - Adecuación y adaptación de los instrumentos de medida diseñados por el equipo externo de evaluación basados en los indicadores anteriores, según las expresiones más adecuadas para cada contexto de aplicación.
 - Toma de decisiones sobre la organización del equipo de evaluación para la recogida de datos: reparto de responsabilidades entre los diferentes miembros del equipo, creación de subequipos.
2. *Trabajo de campo*. En esta fase se plantea la recogida de la información para la evaluación, así como los primeros análisis parciales. Concretamente, se da respuesta a las siguientes cuestiones:
 - Recogida de la información de los grupos de discusión y entrevistas en las distintas Unidades Educativas implicadas en el proyecto.
 - Toma de decisiones ante los posibles imprevistos que acontecen durante el trabajo de campo.

- Consenso de los primeros análisis parciales por parte del equipo evaluador.
3. *Análisis de datos.* En esta fase tiene gran importancia la obtención de los primeros resultados de la evaluación, consensuados por los participantes. Específicamente, da pie a los siguientes elementos:
- Consenso entre el equipo de evaluación sobre las conclusiones principales que responden a cada uno de los resultados esperados en el proyecto.
 - Consenso entre el equipo de evaluación sobre nuevas cuestiones que han surgido de la evaluación, a pesar de no responder a los indicadores iniciales.
 - Consenso entre el equipo de evaluación sobre las propuestas de cambio y mejora para el futuro del proyecto.
 - Organización y realización de una sesión de trabajo abierta a toda la comunidad educativa implicada en el proyecto, donde se expongan los resultados consensuados anteriores y se consensuen de nuevo con las aportaciones de la comunidad educativa, en la línea de las orientaciones de Aubel (2000), para una mayor implicación de los participantes del proyecto a la evaluación.
4. *Informe de la investigación.* En esta fase, el equipo externo propone por escrito los resultados consensuados en la fase anterior. Este primer informe de la investigación es revisado por parte del resto del equipo evaluador, ofreciendo finalmente una última versión de acuerdo a las aportaciones de cada parte.

Recogida de la información

Para la recogida de información con cada uno de los grupos beneficiarios del Proyecto (comunidad educativa, autoridades educativas, equipo técnico del proyecto, dirección de la institución contraparte) se utilizaron técnicas cualitativas como el Grupo de Discusión y la técnica de encuesta como la entrevista como se presenta a continuación:

- o Grupo de discusión:
 - *Docentes* de La Paz, El Alto y Pucarani.
 - *Alumnado* de La Paz, El Alto y Pucarani.
 - *Madres y padres* de La Paz y El Alto
 - *Técnicos y responsables del proyecto* del CEMSE
- o Técnicas de encuesta:
 - *Cuestionario al CEMSE*

- *Entrevista al director del CEMSE*
- *Entrevista al equipo directivo de las Unidades Educativas de La Paz, El Alto, Batallas y Pucarani.*
- *Entrevista al consultor de comunicación.*
- *Entrevistas informales a algunos estudiantes normalistas.*
- *Entrevistas a algunas autoridades educativas:*
 - *Griselda Sillerico (educación defensor del pueblo)*
 - *Soledad Barrios (educación en sistema electoral)*
 - *Juan Carlos Parra (director municipal de educación LA PAZ)*
 - *Profesor Bordas (autoridad educativa de Batallas)*

El trabajo de campo se ha realizado en el distrito de La Paz y El Alto y los municipios de zonas rurales Batallas y Pucarani en Bolivia. Se realizaron visitas a todas las unidades educativas que participan del Proyecto, así como el contacto con algunas autoridades educativas, consultor externo del CEMSE.

5 Resultados

A continuación, se presentan algunos de los resultados más significativos obtenidos respecto a cada uno de estos cuatro ejes.

- La aplicación de la transversal de democracia con equidad de género en 4 colegios demostrativos públicos de La Paz y El Alto
- La aplicación de la transversal en democracia con equidad de género en 2 colegios públicos, de los municipios de zonas rurales, Batallas y Pucarani.
- La formación de los miembros de las unidades educativas de La Paz y El Alto como líderes democráticos.
- La sensibilización de la sociedad civil sobre la importancia de la democracia con equidad de género en la escuela.

Se ha consolidado la aplicación de la transversal de democracia con equidad de género en 4 colegios demostrativos públicos de La Paz y El Alto.

La consolidación de la transversal de democracia y género en las unidades educativas de La Paz y El Alto, se ha podido constatar a través del testimonio de los diferentes participantes del CEMSE y de la comunidad educativa, así como del análisis de algunas fuentes de verificación.

Desde la comunidad educativa, se han percibido ciertos cambios respecto a la democratización de sus unidades, por parte de diversos directores y directoras de unidades educativas, coincidiendo también, con la opinión de algunos docentes en los grupos de discusión en La Paz y El Alto.

En las familias, se puede constatar tanto desde la opinión de los diferentes profesionales (técnicos del CEMSE y personal de las Unidades Educativas), como directamente desde los grupos de discusión con las familias, que el proceso de sensibilización en democracia y en equidad de género se va consolidando

lentamente. Se vislumbra el hecho de que al interior de las familias están ocurriendo cambios en ese sentido, y que vienen dados por la obtención de una nueva comprensión del rol que deben desempeñar sus hijos e hijas en la vida familiar y escolar. En general, desde la opinión de todas las personas implicadas en la evaluación, se ha valorado la gran importancia de la familia para la transformación social en equidad de género y democracia. También, desde la mayoría de opiniones se ha manifestado la dificultad de cambio en este colectivo.

Por otra parte, los normalistas (estudiantes de magisterio), indicaron que la formación fue positiva, y que debería ser sostenida; particularmente con el INSTHEA, dada su ubicación contextual. El proceso de formación se ha considerado como un aprendizaje tanto para sus beneficiarios como para el CEMSE. Entre otros elementos, destaca que se ha logrado una mayor sensibilización sobre el tema de la democracia, así como el aprendizaje de estrategias para la aplicación de la transversal en democracia con equidad de género, como se puede constatar en los proyectos pedagógicos que han elaborado. Siendo los normalistas el futuro profesional en las Unidades Educativas, no podemos estar exentos de valorar estos aprendizajes como un mecanismo estratégico muy importante para la consolidación de la transversal de democracia y género.

Otro aspecto valorado es que la estructura organizacional del CEMSE se ha podido identificar por los propios protagonistas como vertical y centralizada. Esta consciencia, incluso desde el propio director del centro, es un indicador bastante importante de los procesos de cambio que se están llevando a cabo en la actualidad, de forma interna. El proyecto de Educación en Democracia y en Equidad de Género no solo ha cuestionado a las Unidades Educativas participantes, sino también al propio CEMSE. La implementación del proyecto no solo ha contribuido a que se replanteen dinámicas organizativas del CEMSE, sino que también ha potenciado un elemento clave como es el *trabajo en red*. Efectivamente, desde el CEMSE se ha fomentado la creación y consolidación de una RED educativa. Inicialmente, para la inclusión de la transversal a las políticas educativas, se ha contactado con instituciones clave con las que se ha podido mantener entrevista. Se trata del establecimiento de sinergias con autoridades educativas y locales que se constituyen en contactos claves para la creación de acuerdos interinstitucionales que posibiliten buenas condiciones para la plena realización de las actividades del proyecto en las unidades educativas. Pero sobre todo, desde el equipo evaluador, se valora la creación de *Redes de Trabajo* entre las Unidades Educativas, llegando a conformar una Red de Colegios demostrativos que sirven de prueba piloto para la aplicación de proyectos innovadores como el de Educación en Democracia y en Equidad de Género.

Desde el CEMSE se han hecho esfuerzos para dar a conocer el trabajo de la transversal tanto a las autoridades educativas e instituciones de la sociedad civil como la Defensoría del Pueblo, Corte Nacional Electoral, tal como se pudo constatar en las entrevistas con autoridades y representantes de estas instituciones.

Un caso concreto, es la *alianza estratégica* con la Dirección Municipal de Educación de La Paz, para incidir en el nuevo modelo de gestión educativa distrital. Las autoridades educativas entrevistadas coincidieron en señalar que, en general, la transversal es pertinente frente a la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. De acuerdo a la información obtenida en los colegios demostrativos, la Defensoría del Pueblo y la Corte Nacional Electoral, las experiencias desarrolladas en democracia con equidad de género son pertinentes en la nueva coyuntura de política educativa. No obstante, se ha constatado con las personas entrevistadas que hay percepciones distintas: desde la posibilidad de incorporación de la experiencia con la transversal, hasta posturas críticas donde se percibe que las decisiones se toman por criterios más políticos que educativos. Desde la dirección de algunas unidades educativas se reivindicó que no fueron partícipes de la construcción de las leyes educativas, considerando las experiencias innovadoras generadas desde sus propios centros. Esta denuncia nos parece muy pertinente en la situación política que afronta actualmente Bolivia. Ésta es un componente importante a seguir trabajando para que se institucionalicen las tareas realizadas por el CEMSE y ver qué posibilidades reales existen para dotar de mayor relevancia por parte de las autoridades educativas, al trabajo desarrollado por el CEMSE y por los equipos docentes, recuperando las buenas prácticas ya implementadas.

Se ha introducido la aplicación de la transversal en democracia con equidad de género en 2 colegios públicos, de los municipios rurales, Batallas y Pucarani.

Durante el trabajo de campo se ha podido constatar la aplicación de la transversal en democracia y equidad de género en ambos contextos, aunque con diferentes resultados y grados de satisfacción. Estos resultados son relevantes como indicadores de éxito, especialmente para la selección de las Unidades Educativas para que participen de la siguiente etapa del proyecto.

Para la elección de las unidades educativas de provincia, la dirección del CEMSE argumenta que se tomaron en cuenta tres criterios básicos: referencias de parte de las autoridades educativas, facilidades logísticas de acceso, y el nivel de implicación del director de la unidad. En general, los criterios funcionaron, con algunas excepciones, que dieron a entender la importancia de la motivación e interés de la unidad educativa frente al proyecto de Educación en Democracia y en Equidad de Género. Efectivamente, en el trabajo de campo se ha evinciado la importancia del apoyo por parte del director/a de la unidad educativa. Aquellas unidades educativas en las que no se ha dado este apoyo, los objetivos alcanzados han tenido un menor alcance. Sin embargo, consideramos que para el buen funcionamiento de las acciones del proyecto se debe procurar que el liderazgo de cada uno de los actores esté bien distribuido y potenciado y en ello, desde la dirección se ha de tomar la iniciativa contando siempre con el respaldo del equipo docente.

En este sentido, uno de los elementos que se han revelado como más motivadores para las Unidades Educativas, es que las intervenciones se basen específicamente a sus necesidades. CEMSE inicia los procesos con un diagnóstico que identifica las necesidades más emergentes de cada unidad educativa. Otro elemento fundamental es la equidad de género como necesidad sentida en estos contextos. Efectivamente, fruto de los diagnósticos iniciales de las Unidades Educativas participantes en el estudio, se han podido identificar diferencias sustanciales entre las necesidades de las unidades de La Paz y El Alto, respecto a Pucarani. Efectivamente, hemos visto que en Pucarani, los docentes y el director de la unidad educativa, manifiestan que el tema de equidad de género es una necesidad estructural por el contexto. Coinciden en señalar que el contexto social en el que se encuentra la unidad educativa se rodea de un mayor grado de *machismo*, mucho más evidente que en otros contextos más urbanos. Por ejemplo, relatan como las mujeres suelen andar por la calle siempre cargando con los bultos más pesados a cierta distancia y detrás de sus maridos; práctica obsoleta en los contextos urbanos.

A raíz de la conciencia de esta problemática se ha incluido de manera más explícita en sus acciones educativas. Mientras que en El Alto y La Paz, las necesidades identificadas por el equipo técnico del CEMSE, van relacionadas a los valores y prácticas democráticas.

Finalmente, los materiales educativos se tradujeron a la lengua Aymará aunque todavía no se aplicaron en los municipios. Únicamente se ha hecho la traducción, no la adaptación cultural, omitiendo muchos otros aspectos culturales importantes para su contextualización. En el caso de Pucarani, los profesores sostienen que con los materiales en lengua Aymará pueden ganar mayor confianza y participación por parte del alumnado, además, se contribuye a que los estudiantes aprendan a otorgarle valor a su lengua nativa y no que ésta sea un motivo de “vergüenza” para ellos. Se pudo constatar que se dan diferentes posiciones respecto a la introducción del bilingüismo en el currículo. Mayoritariamente se valora el bilingüismo como parte de la formación de los estudiantes, pero también se percibe que padres y madres están en contra, y prefieren que se haga énfasis en el castellano para evitar la exclusión de sus hijos, ya que éste es la lengua de mayor uso en el país. Estos análisis ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de trabajar aspectos puramente lingüísticos de bilingüismo o monolingüismo en la escuela boliviana, si no que nos invita a repensar aspectos identitarios, de respeto a la diversidad, etc. y por tanto, relacionados con competencias interculturales (Vilà, 2008a). Algunos docentes, de El Alto y Pucarani, manifiestan que en la coyuntura política actual ha cobrado mayor importancia el bilingüismo (valoran los materiales bilingües), y perciben este cambio en la opinión de los padres y madres. Estas opiniones encontradas también se perciben entre los técnicos del CEMSE. Desde el equipo evaluador se percibe cómo la reflexión abierta sobre el multilingüismo presente en la sociedad boliviana, trasciende más allá de aspectos puramente lingüísticos y tienen bajo fondo una reflexión sobre la diversidad cultural que es preciso trabajar con rigor.

Razón por la cual valoramos que es importante continuar la reflexión sobre la temática, para orientar una posición institucional coherente con los principios de la interculturalidad (SABARIEGO, 2002). En este ámbito, se sugiere una mejor adaptación del material educativo al contexto rural y considerar la aplicación de la transversal en lengua aymará como una manera de fomentar valores interculturales en las unidades educativas como: la reflexión sobre la importancia de la educación bilingüe como un elemento fundamental en la construcción de la identidad de los jóvenes. Se podría motivar desde la aplicación de la transversal, la creación de un proyecto lingüístico que incluya trabajar el material educativo en lengua Aymará y desarrollar talleres con las familias para sensibilizar sobre la importancia de reconocer los valores y la riqueza que aporta la diversidad cultural en Bolivia, empezando por la revalorización de la propia lengua.

A partir de la reflexión que posteriormente a la evaluación realizara el CEMSE, el equipo técnico del proyecto ha puesto el énfasis en que desde la organización se debe construir un enfoque globalizador de la interculturalidad como un proceso de intercambio de aprendizajes, saberes, experiencias y procesos estructurados que den lugar a fomentar una práctica democrática. Por ello, se preguntan ¿cómo pasar del tema del bilingüismo al enfoque de la interculturalidad? Durante las últimas décadas la investigación educativa centrada en la multiculturalidad se ha construido entorno a la educación intercultural, como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación bajo supuestos de reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración. No obstante, la educación intercultural ha sufrido duras críticas desde: la izquierda radical, denunciando la falta de potencial transformador, no considerándose la desigualdad estructural que padecen algunos colectivos; pero también de la postura conservadora que ve con recelo en la educación intercultural una amenaza para la unidad social. Superar esas críticas sin renunciar a la esencia de la educación intercultural, supone asumir dos responsabilidades (BARTOLOMÉ et al, 1999): la lucha contra toda forma de exclusión social y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan valores compartidos, la participación en un proyecto común, y la construcción de un espacio social integrador.

Este posicionamiento supone favorecer la cohesión social, respetando al mismo tiempo, las diferencias culturales. Este y otros interrogantes han motivado la reflexión entorno a programas y acciones pedagógicas desde un enfoque transformador, que pasan por preguntarse cómo afecta a la educación, la multiculturalidad de la sociedad en la que vivimos. La valoración de la diversidad cultural de nuestra sociedad, el reconocimiento de la educación intercultural como un derecho para todo el alumnado, el fomento de unas relaciones interculturales positivas, el desarrollo de unas competencias que favorezcan la comunicación intercultural, el deseo de integración (sin asimilación) de las personas, o la estimación de la importancia del papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social, son algunos de los aspectos que se asignan a la educación

intercultural y que pueden iluminar nuevos caminos para el proyecto de democracia y género en futuras etapas del proyecto, así como el progresivo ejercicio institucional del CEMSE en sus propias dinámicas de mejora constante.

Formandos miembros de las unidades educativas de La Paz y El Alto como líderes democráticos.

La formación de los líderes democráticos ha tenido un desarrollo y una incidencia diferencial en las diferentes unidades educativas y miembros de la comunidad educativa. Efectivamente, las acciones formativas fueron planificadas y desarrolladas en función a las características de los tres colectivos (estudiantes, docentes y padres/madres). Por lo tanto, los resultados obtenidos en cada caso han tenido características propias, cuyo análisis puede ofrecer nuevos elementos de reflexión para la futura etapa del proyecto.

Es destacable que incluso, aunque en algunas unidades educativas se nos comunicó que fueron obligados a participar docentes y estudiantes, finalmente, se implicaron únicamente los más interesados. Esta evidencia, valora como la motivación de las personas es básica para su implicación y la posterior continuidad de las acciones. Los contextos educativos distintos han desarrollado múltiples niveles de implicación y desarrollo. Las acciones encabezadas en cada unidad educativa han sido pues diferentes: desde el desarrollo curricular hasta pequeñas actividades implementadas en la dinámica del centro. Desde la perspectiva docente, se cuenta con propuestas curriculares y planes de clase con la incorporación de la transversal. Los avances fueron distintos en función de cada unidad educativa, incluso en algunas se tuvo como base el contexto y las necesidades específicas. A pesar de estos diferentes niveles de desarrollo, valoramos que todos estos avances suponen los cimientos para la construcción de instituciones democráticas con equidad de género.

Desde el punto de vista, tanto de directores como docentes de las Unidades Educativas participantes de esta acción formativa, existe una remarcable coincidencia a valorar especialmente de forma muy positiva algunos elementos clave del tipo de intervención que se promueve por el CEMSE. En general, la valoración del proceso de formación es muy positiva: casi la totalidad de los entrevistados afirman que el CEMSE no sólo ofrece cursos formativos sino que éstos se complementan con acompañamientos de aula y metodologías basadas en la aplicación práctica de los contenidos de las acciones formativas. Por otra parte, la formación ha tenido una orientación básicamente de aspectos cognitivos-conceptuales. Aspecto que nos sugiere que en el futuro se podría complementar y fortalecer en aspectos actitudinales y comportamentales, que podrían mejorar hacia la excelencia este tipo de acciones formativas. Proponen contenidos, que sin olvidar la parte conceptual, también incidan en el cambio de actitudes y acciones educativas de sus participantes.

Las diferentes Unidades Educativas implicadas en estos procesos formativos han llegado a niveles de desarrollo diferencial. Estas diferencias se han dado por

diversas circunstancias que cada contexto ofrece. Aunque cabe destacar que el nivel de implicación de las y los directores de las Unidades Educativas se ha percibido como uno de los elementos diferenciadores más potentes, en las estructuras organizacionales de las unidades educativas, la implicación de la dirección ha resultado un elemento fundamental para el alcance de logros; así como, la falta de implicación ha podido dar como fruto ciertas limitaciones o dificultades para los procesos. En este sentido, desde el equipo evaluador seguimos apostando por la necesaria motivación de las Unidades Educativas, y especialmente, de sus equipos directivos, para la siguiente etapa del proyecto de democracia y equidad de género. Esta apuesta, también ha sido vislumbrada por el equipo técnico del CEMSE, sobretodo, a partir de las reflexiones que ha suscitado el propio proceso evaluador, según los cuales, los procesos democráticos que se han realizado que involucran la formación en valores y la inmediatez de las acciones, han permitido ir construyendo procesos de gestión diferenciados en las unidades educativas, en especial desde la gestión comunitaria, a la vez que el fomento de acciones concretas que han contribuido a generar participación, organización, ciudadanía y equidad a través de acciones cotidianas como el teatro, voto electrónico, foros, etc., las cuales van generando cultura democrática.

Dadas las características madurativas de la edad propia del alumnado, la incidencia de la formación ha tenido una mayor aplicabilidad en este colectivo de la comunidad educativa. En los y las estudiantes se perciben acciones inmediatas que les permiten ejercer procesos democráticos. Esta inmediatez se ha percibido tanto por los propios estudiantes participantes en los grupos de discusión, como también por parte de los equipos docentes y directores de gran parte de las unidades educativas. Algunos ejemplos son las actividades del *voto electrónico*, la constitución de asociaciones juveniles o centros de estudiantes. Esta inmediatez traduciendo la formación de líderes en acciones prácticas implica una visualización real de la aplicabilidad de los aprendizajes, pero también supone un reto para darles continuidad a las mismas. Para garantizar la continuidad de estos procesos es necesario un acompañamiento continuo al que se debe dar respuesta y planificación educativa. Este puede suponer uno de los retos básicos para el futuro del proyecto.

La formación en liderazgo contribuyó a la comprensión de que la figura de padres y madres juega un papel imprescindible para el éxito de la implementación de la Transversal, pues tanto docentes, estudiantes y directores coinciden que trabajar estos aspectos únicamente en el contexto escolar no tiene impacto real si en el hogar se vive a espaldas de esta realidad. Desde los padres y madres entrevistados se percibe también esta importancia. Aunque su punto de vista es más crítico acerca de las oportunidades reales que tienen para participar auténticamente de la vida de las unidades educativas. Concretamente, en la evaluación se ha evidenciado como padres y madres ven la junta escolar como un organismo que se limita únicamente a acciones fiscalizadoras. Desde esta perspectiva, se olvidan o se invisibilizan otras posibles acciones de carácter más

propositivo. Una de las causas que las familias comentaron en los grupos de discusión es la falta de tiempo por razones de trabajo. También destacaron que a menudo los espacios de participación que se ofrece a padres y madres por parte de las respectivas unidades educativas se limitan a actividades demasiado concretas, como la limpieza, el pintado de infraestructura, el arreglo de mobiliario, etc. y no a otros aspectos educativos que podrían ser de mayor interés para las familias y la educación de sus hijas e hijos. Otro factor que cabe resaltar, es el señalado por el equipo técnico del CEMSE referente a la participación diferenciada entre madres y padres en las acciones que se han llevado a cabo en las Unidades Educativas, donde según sus observaciones, en las acciones de padres y madres de familia, las más comprometidas en el proceso han sido las madres de familia. Si realmente estamos ante un colectivo de la comunidad educativa importante para poder consolidar procesos democráticos y equitativos, no podemos olvidar que a pesar de las dificultades y falta de bagaje que se pueda tener al trabajar con las familias, hay un camino a avanzar en esta línea. Para ello, tanto considerar el tiempo como ampliar las oportunidades de participación real de este colectivo deben tenerse en cuenta, sin perder de vista su realidad más inmediata.

Se ha sensibilizado a la sociedad civil de los municipios de La Paz, El Alto y los municipios rurales de Pucarani y Batallas sobre la importancia de la democracia con equidad de género en la escuela, a través de la aplicación de estrategias de comunicación y difusión.

Se ha podido constatar que se ha sensibilizado a la sociedad civil a partir de la realización de las siguientes actividades: Ferias de sensibilización, Proyecto EDUCRACIA (Programa Radiales *grupo Fides*. Actualmente se cuenta con la emisión de 4 programas radiales por semana; Prensa escrita, separatas en el periódico *La razón*). La sensibilización de la sociedad civil no es tarea fácil y requiere grandes presupuestos. No obstante, un elemento clave que se ha destacado y que no se había previsto desde la planificación inicial de estas acciones ha sido la implicación de la sociedad civil en uno de los propios medios de comunicación. Efectivamente, iniciados los programas radiales se introdujo la innovación de que la audiencia tuviera un pequeño espacio para poder llamar a la emisora en directo y poder plantear nuevas dudas, comentarios y valoraciones. Con ello se han recogido nuevos temas e incluso demandas sociales de valor inestimable. Se valora pues, este nuevo “*espacio de cuestionamiento*” en la radio, desde donde también se convoca la participación de la población vía telefónica. Según el consultor externo en comunicación del CEMSE, se han realizado 28 programas y microprogramas (grabaciones de los propios chicos). A los programas radiales han asistido diferentes personalidades: autoridades del sistema educativo, defensor del pueblo, estudiantes, padres de familia, directores y docentes. La intervención de la audiencia de forma espontánea también se ha ido incrementando.

Hay una clara conciencia desde el CEMSE y desde el experto de comunicación sobre las dificultades para dar respuesta a este tipo de resultados, respecto a la sensibilización de la sociedad civil. Ante estas dificultades de tipo logístico, económico y por falta de experiencia y antecedentes de la propia organización; se ha aprendido de esta experiencia y se están planteando nuevas respuestas para los retos del futuro. Por ejemplo, el director del CEMSE se está planteando la creación de un *equipo de prensa* que asuma estos retos, descargando así, a muchos técnicos y técnicas del CEMSE de este tipo de tareas. El experto en comunicación recomienda emisiones diarias en los medios, sobretodo, a través de la Radio, ya que es el medio más económico y de mayor impacto en la comunidad. Además, se recomienda motivar que los diferentes medios dediquen espacios a temas de interés educativo.

6 Mejorando el Proyecto de Educación en Democracia y Equidad de Género. Aportaciones desde la Evaluación Participativa.

La participación e implicación del equipo evaluador en la experiencia de la evaluación participativa que aquí presentamos, ha sido valorada de forma muy positiva como proceso de reflexión de la propia práctica institucional. El esfuerzo que este tipo de metodologías supone para un equipo técnico ha superado con creces las expectativas iniciales y ha podido favorecer una dinámica de autoanálisis y discusión grupal sobre aspectos fundamentales que afectan el futuro del proyecto. Tal como señala Folgueiras (2007) este tipo de metodología de investigación evaluativa permite la asunción de responsabilidades y compromisos por parte de los miembros, sintiéndose éstos copartícipes del proceso de evaluación.

En sentido general, por parte del equipo evaluador, se valoran como pertinentes los resultados y actividades propuestas para el desarrollo del futuro del proyecto, sobre todo, en lo que respecta a la consolidación del modelo, la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte del profesorado; así como la dimensión práctica que el proyecto pretende desarrollar a través de la formación para el emprendimiento y el trabajo, de esta manera, las y los beneficiarios/as pueden aplicar la formación recibida en los medios productivos que desarrollen y a la vez, es una manera de promover la equidad de género mediante la participación de las mujeres en el mercado de trabajo (estudiantes, maestras y madres de familias). Estas recomendaciones aportan elementos que se consideran ejes transversales que deben ser considerados de manera previa para obtener resultados exitosos en el desarrollo de las actividades programadas en la tercera fase del proyecto, los cuales son:

- En cuanto al enfoque de género en la transversal, es necesario profundizar más en trabajar la temática desde un enfoque del concepto de equidad –

paridad, es decir, como expresión de la redistribución del poder entre hombres y mujeres en cuanto a igualdad de oportunidades en la vida familiar, en la toma de decisiones, participación en el mercado laboral, ya que aún se percibe, que la comprensión de la equidad de género, por parte de la comunidad educativa entrevistada, se reduce a un concepto cuantitativo (número de chicas y chicos que participan de las reuniones, cantidad de equipos mixtos de trabajo que se conforman, etc.).

- Es necesario continuar motivando la participación del alumnado en la gestión del Centro. Para no “silenciar” su participación al hacer caso omiso a sus propuestas por parte de los docentes, se propone incorporar como actividad del proyecto la estrategia de las “*asambleas de aula*” como acción previa y/o acompañante del proceso de organización del gobierno y parlamento estudiantil.
- Potenciar la coordinación con las Unidades Educativas. Realizar la planificación operativa anual de las actividades de la tercera fase del proyecto con el inicio del año escolar. Algunas Unidades Educativas señalan que de esta manera se puede incluir en la planificación del desarrollo curricular durante el año académico.
- La dinámica participativa desarrollada al interior de las Unidades Educativas a raíz de su participación en el Proyecto, podría ser sistematizada por los mismos actores como una “buena práctica” en cuanto a la aplicación de procesos democráticos en la Escuela. De esta manera se puede contar con un documento que recoja la experiencia y se puedan multiplicar los conocimientos y habilidades adquiridas a través de talleres, foros, etc., con otras Unidades Educativas de La Paz, El Alto, Pucarani y Batallas. Esto es importante, ya que la experiencia está siendo innovadora en el actual contexto de la Reforma Educativa Boliviana.
- Potenciar la comunicación intercultural (VILÀ, 2007). Se sugiere una mejor adaptación del material educativo al contexto rural y considerar la aplicación de la *transversal en lengua aymará* como una manera de fomentar valores interculturales en las unidades educativas como: la reflexión sobre la importancia de la educación bilingüe como un elemento fundamental en la construcción de la identidad de los jóvenes. Se podría motivar desde la aplicación de la transversal, la creación de un proyecto lingüístico que incluya trabajar el material educativo en lengua Aymará y desarrollar talleres con las familias para sensibilizar sobre la importancia de reconocer los valores y la riqueza que aporta la diversidad cultural en Bolivia, empezando por la revalorización de la propia lengua.

- Potenciar la formación de líderes democráticos. Se sugiere continuar con este proceso formativo, ya que ha sido de gran ayuda para los estudiantes, profesores y padres y madres que han participado del mismo. A partir de esta experiencia formativa, se pueden constituir grupos de multiplicadores para transferir los conocimientos aprendidos, de esta manera se tendría un mayor impacto de la formación recibida al tener un efecto multiplicador. En este sentido, para motivar la constitución del grupo de multiplicadores, desde el CEMSE *se les puede dotar de un “certificado”* que les acredite como multiplicadores de la formación en liderazgo democrático.
- Es preciso continuar con el proceso de sensibilización de la sociedad civil. Se considera conveniente aumentar los programas radiales y tratar de negociar para su emisión una hora en la que exista mayor audiencia, sobre todo, horas en las que las familias se encuentran en casa. Estos horarios deben estar contemplados dentro del plan de difusión y sensibilización.
- Potenciar nuevas dinámicas organizativas del CEMSE. Como se ha indicado que la estructura organizacional del CEMSE es “vertical”, iniciar un proceso dinámico de acciones formativas y de autoevaluación institucional en cuanto al desarrollo de estrategias para mejorar la capacidad de aprendizaje de una organización (CABRERA, 2007).

Finalmente, proponer algunos elementos de reflexión para avanzar en acciones educativas inclusivas (AINSCOW, 1999). Una comunidad debe ser acogedora para constituirse en un contexto inclusivo. Algunos aspectos que caracterizan este tipo de comunidades podrían ser: el sentimiento de seguridad, participación y colaboración social. La posibilidad de llevar a cabo actuaciones de mejora que fomenten la participación y establezcan una guía clara de actuación conjunta entre los diferentes servicios y su orientación hacia la acción formativa y de desarrollo del conjunto de la población y, sobre todo, de aquellos jóvenes que se encuentran en edad escolar. Dos componentes que concretan esta dimensión: *Educación para todos y todas* y la *Atención a la diversidad* (FERNÁNDEZ, 2009).

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- ALVIRA, F. *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1991.
- AUBEL, J. *Manual de evaluación participativa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación*. USA: USAID, 2000.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea, 2002.

- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A., Y RODRÍGUEZ, M. Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 1999, 277-320.
- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 2000, 463-479.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; DEL CAMPO, J.; MARÍN, M.A.; SABARIEGO, M.; VILÀ, R. Educación para una ciudadanía crítica e intercultural. En M. BARTOLOMÉ Y F. CABRERA (coord.) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid: Narcea, 2007.
- CABRERA, F. Àmbits i nivells de l'avaluació de la formació a les organitzacions. En F. CABRERA, D. MILLÁN, M. ROMANS (coord.) *Formació a les organitzacions*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2001.
- CABRERA, F. *La evaluación participativa: concepto y fases de desarrollo*. Madrid: Cáritas, 2005.
- CABRERA, F. Evaluación de un modelo de evaluación participativa autogestionada para promover el aprendizaje y el cambio en las organizaciones. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 2007, 463-490.
- DONOSO, T. Y PALACIOS, J. La intervención con mujeres que han sufrido maltrato. *Revista de educação ciencia e cultura*, v.14, n.1, 2009, 85-102.
- ESPÍN, J. V. Les dones i la nova ciutadania: cap a una educació per a la igualtat des de la diferencia. *Temps d'educació*, 27, 2002, 175-189.
- FERNÁNDEZ, A. *La educación inclusiva en América Latina y El Caribe, abriendo caminos para una sociedad más justa*. Madrid: Intered, 2009.
- FOLGUEIRAS, P. La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa e intercultural. *Revista de Investigación educativa*, 25 (2), 2007, 491-511.
- LEVY, J. T. Three modes of incorporating indigenous law. En W. KYMLICKA Y W. NORMAN (ed.) *Citizenship in diverse societies*. New York: Oxford University Press, 2000.
- MARTINEZ, F. La investigación evaluativa. En R. BISQUERRA (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.
- MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, 2000.
- MINEDU. *La Educación Bolivia, indicadores cifras y resultados*, Ministerio de Educación de Bolivia, 2004. Disponible em www.minedu.gov.bo
- PAYNE, D.A. *Designing educational project and program evaluation: a practical overview based on research and experience*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 1994.
- PÉREZ, G. *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular, 1997.
- RODRÍGUEZ, M.; VILÀ, R. Y FREIXA, M. Barreras de género y actitudes hacia las redes sociales en alumnado universitario de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (1), 2008, 45-72.

SABARIEGO, M. *La Educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2002.

SANDÍN, M.P. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill, 2003.

TAVERAS, N.A. Enseñar y aprender ciudadanía desde la Escuela. *Revista Inafocam*, año 2, vol. 5, 2008, 22-28. Disponível em <http://www.inafocam.edu.do/revistas/res/vol5.pdf>. Acesso em 30 de dezembro de 2009.

VILÀ, R. *La comunicación intercultural. Materiales para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea, 2007.

VILÀ, R. *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008a.

VILÀ, R. La competencia comunicativa intercultural en adolescentes, *Infancia y aprendizaje*, 31, N° 2, 2008b, 147-164.

Recebido em 03/2010.

Aprovado em 06/2010.