

***Mi escuela, mi comunidad, mi vida:
Protegidas y libres de violencia.***
**Aprendizajes y desafíos en la promoción
de derechos, la prevención y respuesta
ante la violencia de género en Villa Elisa,
Villeta, Guarambaré y Limpio (Paraguay)**



***Mi escuela, mi comunidad, mi vida:
Protegidas y libres de violencia.***
**Aprendizajes y desafíos en la promoción
de derechos, la prevención y respuesta
ante la violencia de género en Villa Elisa,
Villeta, Guarambaré y Limpio (Paraguay)**



alda
FUNDACIÓN



bservatorio
SOCIOEDUCATIVO **alda**

Con apoyo de



UNIÓN EUROPEA

Proyecto Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia, desarrollado con apoyo de la Unión Europea en el marco del Instrumento Europeo para la Democracia y los Derechos Humanos (IEDDH) - Esquema de apoyo a países: Paraguay, según línea presupuestaria: 21.040100-C1-DEVCO. Referencia: EuropeAid/152489/DD/ACT/PY

Ficha Técnica

Mi escuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia. Aprendizajes y desafíos en la promoción de derechos, la prevención y respuesta ante la violencia de género en Villa Elisa, Villeta, Guarambaré y Limpio (Paraguay).

Investigador principal y coordinador: Jordi Longás Mayayo (CIDESD y Universidad Ramon Llull)

Equipo de Investigación: Dominique Demelenne (Asesor experto en Educación) y Ana Lucía Ortíz Gauto (Fundación Alda)

Coordinación General de Proyectos: Soledad Rosa

Administración: Clara Villalba

Dirección Ejecutiva: Lucía Paulo

Tirada: 1000 ejemplares de distribución gratuita

Diseño y diagramación: Media Galleta

© Fundación Alda, 2020

Complejo Textilía, bloque 4. Avda. Gral. Santos 1030

Asunción, Paraguay

comunicacion@fundacionalda.org

www.fundacionalda.org

La presente publicación ha sido elaborada por Fundación Alda con el apoyo financiero de la Unión Europea. Su contenido es responsabilidad exclusiva del autor y no necesariamente refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Está autorizada la reproducción y la divulgación del contenido de este material por cualquier medio, siempre que se cite la fuente.

ISBN 978-99967-729-7-9

Dedicado a las mujeres, hombres, niñas y niños de las comunidades de Villa Elisa, Villeta, Guarambaré y Limpio, que han dado un paso importante en la construcción de la igualdad para lograr una sociedad más justa, segura y libre de violencia para todas y todos.

En memoria de las niñas y mujeres
que hoy ya no están
por culpa de la violencia.

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
2. Marco Referencial	9
2.1. El derecho a la vida sin violencia y con políticas de igualdad	9
2.2. La violencia contra niñas y mujeres en el Paraguay	14
2.3. Compromisos de la Educación y la Escuela ante la violencia contra NNA y mujeres	16
3. Descripción del Proyecto	21
3.1. Contexto de intervención y justificación	21
3.2. Destinatarios (escuelas y comunidades, características)	23
3.3. Descripción de las acciones realizadas y alcance	25
4. Objetivos de la Investigación.....	31
5. Metodología.....	32
5.1. Participantes	32
5.2. Instrumentos y fuentes de información	33
5.3. Análisis de la información	35
6. Resultados	36
6.1. Concepciones y necesidades en torno al derecho a una vida sin violencias..	36
6.2. Marco conceptual de la acción	43
6.3. Mapeo de necesidades y recursos a nivel local	46
6.4. La escuela como actor clave en la comunidad	54
6.5. Dispositivo de protección y garantía	74
6.6. Resultados percibidos de impacto	82
6.7. Aprendizajes y desafíos	94
7. Conclusiones	100
8. Referencias Bibliográficas	108

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia democrática, la inclusión de todas y todos, y la cultura de paz se inscriben en el desarrollo de una nueva visión de la calidad en la educación que se está propulsando a nivel internacional en esta última década. La educación de calidad para todos debe ser entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana y a la convivencia pacífica en las sociedades y entre los pueblos. Desde esta perspectiva, la investigación que presentamos pretende ser un aporte para el desarrollo de una educación centrada en los Derechos Humanos, muy particularmente el Derecho a una vida libre de violencias, y en la formación para la participación y la vida democrática.

El combate a la violencia contra las niñas y mujeres, así como la protección y promoción de sus derechos, ha ganado fuerza en el debate público, instalándose como uno de los desafíos centrales para el desarrollo del Paraguay. Se han dado importantes avances en la materia con los planes y las legislaciones, como la Ley de protección integral a las mujeres, contra toda forma de violencia N° 5.777/16. Sin embargo, aún queda un gran camino por andar para que la institucionalidad pública responda a los mandatos de los planes y las leyes. Ello se vislumbra en el hecho de que, pese a los avances normativos y de agenda pública, los datos en términos de la violencia de género contra niñas y mujeres en el país no han variado en estos años, incrementándose en algunos casos, y manteniéndose altas tasas de feminicidios, abusos y maltratos hacia niñas y mujeres. Además, también existe la otra violencia cotidiana, menos visible, que se expresa en forma de maltratos, humillaciones y privación al derecho a la educación que afectan a niñas, niños, adolescentes y mujeres por causa de una cultura machista de amplio arraigo. Todas formas de sufrimiento humano evitable y que atenta a la esencia misma de la Constitución Nacional.

No cabe duda de que la Educación es uno de los motores del cambio necesario, una de las fuerzas sociales para revertir estas situaciones de injusticia que afectan a cientos de miles de ciudadanos. Una sociedad compuesta por individuos formados y educados fortalece el sentimiento de ciudadanía y constituye un factor facilitador de la cohesión social y la convivencia. Esta se ve especialmente amenazada en los contextos de bajos recursos, comunidades repartidas en todo el país que se caracterizan por la precariedad en las formas de vida y la escasa formación de sus habitantes. Todo ello hace más difícil pero también más necesario, el desafío que deben afrontar las escuelas (direcciones, docentes, alumnado, familias) para lograr que la educación sea un verdadero mecanismo para el desarrollo y el bienestar.

Al iniciar la implementación del Proyecto *Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia*, en Paraguay existían pocos mecanismos probados en las escuelas públicas del país orientados a prevenir y combatir la violencia contra las niñas y las mujeres, así como protegerlas y promover sus derechos. No obstante,

la capacitación y concientización en materia de derechos y para una vida libre de violencias de los diversos actores de una comunidad, con especial foco en la escuela como referente institucional, se apunta como una estrategia principal en el cambio cultural que se requiere. Por todo ello, la concientización, capacitación y finalmente empoderamiento de las personas (hombres y mujeres, niñas y niños, y profesionales de la educación) es la apuesta principal del Proyecto *Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia*, desarrollado por la Fundación Alda con el apoyo de la Unión Europea.

El alcance de esta iniciativa se limita a 4 municipios y 5 comunidades del Departamento Central, implicando a 18 escuelas. No es más que una pequeña muestra de las cerca de 7.500 escuelas públicas del país. Pero su valor reside en la capacidad de innovación, siendo las comunidades seleccionadas una muestra de las de mayor vulnerabilidad del país, los aprendizajes que se generen deberían inspirar la extensión de estas actuaciones a más escuelas y municipios.

Con esta finalidad se ha levantado la investigación que presentamos. Después de 3 años de implementación del Proyecto *Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia*, hemos analizado la información recogida durante este arduo proceso de instalación de capacitaciones y mecanismos institucionales y al final del período, con aportes de la percepción del impacto logrado por parte los grupos de interés.

Este documento se organiza en 7 capítulos, incluida esta introducción. Inicialmente se explica el marco referencial de partida (capítulo 2) y las características básicas del proyecto tal como se ha desarrollado (capítulo 3). Posteriormente, en los capítulos 4 y 5 se presentan los objetivos y la metodología utilizada, respectivamente. Los resultados se muestran en el capítulo 6, el más extenso y parte nuclear del texto. Finalmente, se cierra el documento con las conclusiones (capítulo 7) y las referencias bibliográficas utilizadas (capítulo 8).

Debemos agradecer a todas las personas que han colaborado en el desarrollo de esta investigación, al equipo directivo de la Fundación Alda y facilitadoras del proyecto, al equipo multiactor, y a los miembros de escuelas y comunidades de Guarambaré, Limpio, Villa Elisa y Villeta. Su aporte ha sido imprescindible y su testimonio un ejemplo que admiramos y nos llevamos para siempre en el corazón. Quedan muchas ilusiones y horas de trabajo de una amplia comunidad de actores, especialmente del equipo técnico de la Fundación Alda y de los 124 profesionales (directivos y docentes) altamente implicados, y el compromiso de todas y todos en hacer de la escuela un buen lugar, un lugar donde aprender el buen vivir, desde el cual irradiar la cultura del respeto y el cuidado.

2. MARCO REFERENCIAL

El proyecto *Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia* (PLV en adelante) parte del Modelo Socioeducativo Alda 2.0 (Vuyk, 2016), el cual adopta como referentes los Derechos Humanos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Plan Nacional de Desarrollo: Paraguay 2030 y los planes sectoriales específicos a nivel país, especialmente en el ámbito educativo, de niñez y adolescencia, y género. La acción se enmarca en las iniciativas impulsadas por la Fundación Alda, en cooperación y articulación con las políticas públicas, para el logro de los (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015), específicamente el ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*; y el ODS 5: *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*.

El proyecto, partiendo de este fundamento, pretende monitorear una propuesta de acción socioeducativa para prevenir la violencia contra niñas, niños y adolescentes (NNA en adelante) y mujeres, así como para incidir en la promoción de una vida libre de violencia. A tal fin se ha seleccionado comunidades y escuelas meta de 4 municipios ubicados en zonas de máximo riesgo, según informan las estadísticas nacionales. En este capítulo se presenta el marco referencial del proyecto resumiendo el marco normativo que lo apoya, la necesidad de abordar la prevención de la violencia y la promoción del derecho a vivir en paz de la infancia y las mujeres, y el desafío que supone para la educación esta temática. Estos argumentos anticipan la pertinencia del proyecto PLV y dan valor a los resultados obtenidos en esta investigación.

2.1. El derecho a la vida sin violencia con políticas de igualdad

El artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948) sostiene que: *Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*. En su artículo 2, detalla que: *Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (...)*. A su vez, la Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992) establece en su Capítulo III, de la igualdad, que todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos, y no admite discriminaciones. El artículo 46 sostiene que: *El Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien. Las protecciones que se establezcan sobre desigualdades injustas no serán consideradas como factores discriminatorios sino igualitarios*. Seguidamente, el artículo 48 habla específicamente de la igualdad entre el hombre y la mujer, sosteniendo que: *El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles,*

políticos, sociales, económicos y culturales. El Estado promoverá las condiciones y creará los mecanismos adecuados para que la igualdad sea real y efectiva, allanando los obstáculos que impidan o dificulten su ejercicio y facilitando la participación de la mujer en todos los ámbitos de la vida nacional.

Además de este marco de Derechos, el proyecto también asume los principales instrumentos internacionales sobre los derechos de las mujeres y la erradicación de la violencia de género: la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, aprobada por las Naciones Unidas (1979); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, aprobada por la Organización de Estados Americanos (1994); y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, aprobada por la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en 1995 (Naciones Unidas, 1996). Tal cual definen las Naciones Unidas (1996) en la Declaración de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: *la violencia contra las mujeres es una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, las cuales han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo.* En la misma perspectiva, la Convención de Belem do Para ya referida (Organización de Estados Americanos, 1994) define la violencia contra la mujer como cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas (2015) también plantean el compromiso mundial para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y asegurar a todas las personas la paz y la prosperidad, y son el marco en el cual se alinea El PND Paraguay 2030. Concretamente, el Objetivo 5 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo afirma que: *la igualdad de las mujeres es una de las formas más infalibles de sacar a las personas y las naciones de la pobreza, hacer frente al cambio climático y ayudar a cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Este nuevo enfoque del desarrollo resulta altamente inspirador para el proyecto PLV que, desde la educación y la acción comunitaria se plantea el proyecto PLV como una forma de seguir empoderando a las escuelas y comunidades.

La lucha contra la violencia hacia las mujeres no es solo la lucha por la preservación de un derecho de todas las personas y de la misma sociedad, sino que es también un avance en la conquista de la supuesta igualdad. En esta cuestión El PND Paraguay 2030 (Gobierno Nacional, 2014) plantea, como una de sus líneas transversales, la igualdad de oportunidades, indicando que la misma se refiere a *nivelar el terreno de juego para todas las personas desde el comienzo de sus vidas, para que las circunstancias de nacimiento como el género, la etnicidad, el lugar de nacimiento y el entorno familiar, que están fuera del control personal, no ejerzan influencia sobre las oportunidades de vida del individuo.*

Paraguay ha realizado en los últimos años, significativos avances normativos en la igualdad de hecho y de derecho entre hombres y mujeres, contando actualmente

con planes, programas y legislaciones como la alineación del Plan Nacional de Desarrollo a los ODS, el IV Plan Nacional de Igualdad 2018- 2024 y la Ley N° 5.777/16, entre otras.

La Ley De protección Integral a las Mujeres contra toda Forma de Violencia (Ley N° 5.777/16) ha sido parte del marco guía del proyecto PLV, tipificando las formas de violencia existente contra niñas y mujeres, y encaminando su protección. Establece en su artículo N° 6 las 15 formas de violencia contra la mujer:

1. Violencia feminicida. Es la acción que atenta contra el derecho fundamental a la vida y causa o intenta causar la muerte de la mujer y que está motivada por su condición de tal, tanto en el ámbito público como privado.
2. Violencia física. Es la acción que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño en su salud o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato que afecte su integridad física.
3. Violencia psicológica. Acto de desvalorización, humillación, intimidación, coacción, presión, hostigamiento, persecución, amenazas, control y vigilancia del comportamiento y aislamiento impuesto a la mujer.
4. Violencia sexual. Es la acción que implica la vulneración del derecho de la mujer de decidir libremente acerca de su vida sexual, a través de cualquier forma de amenaza, coacción o intimidación.
5. Violencia contra los derechos reproductivos. Es la acción que impide, limita o vulnera el derecho de la mujer a: Decidir libremente el número de hijos que desea tener y el intervalo entre los nacimientos; recibir información, orientación, atención integral y tratamiento durante el embarazo o pérdida del mismo, parto, puerperio y lactancia; ejercer una maternidad segura; o elegir métodos anticonceptivos seguros o que impliquen la pérdida de autonomía o de la capacidad de decidir libremente sobre los métodos anticonceptivos a ser adoptados.
6. Violencia patrimonial y económica. Acción u omisión que produce daño o menoscabo en los bienes, valores, recursos o ingresos económicos propios de la mujer o los gananciales por disposición unilateral, fraude, desaparición, ocultamiento, destrucción u otros medios, así como el negar o impedir de cualquier modo realizar actividades laborales fuera del hogar o privarle de los medios indispensables para vivir.
7. Violencia laboral. Es la acción de maltrato o discriminación hacia la mujer en el ámbito del trabajo, ejercida por superiores o compañeros de igual o inferior jerarquía a través de: Descalificaciones humillantes; amenazas de destitución o despido injustificado; despido durante el embarazo; alusiones a la vida privada que impliquen la exposición indebida de su intimidad; la imposición de tareas ajenas a sus funciones; servicios laborales fuera de horarios no pactados; negación injustificada de permisos o licencias por en-

fermedad, maternidad, o vacaciones; sometimiento a una situación de aislamiento social ejercidas por motivos discriminatorios de su acceso al empleo, permanencia o ascenso; o la imposición de requisitos que impliquen un menoscabo a su condición laboral y estén relacionados con su estado civil, familiar, edad y apariencia física, incluida la obligación de realizarse pruebas de Virus de Inmunodeficiencia Humana VIH/SIDA y a la prueba de embarazo.

8. Violencia política. Es la acción realizada contra la mujer que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que la misma participe de la vida política en cualquiera de sus formas y ejerza los derechos previstos en esta Ley.
9. Violencia intrafamiliar. Es la acción de violencia física o psicológica ejercida en el ámbito familiar contra la mujer por su condición de tal, por parte de miembros de su grupo familiar.
10. Violencia obstétrica. Es la conducta ejercida por el personal de salud o las parteras empíricas sobre el cuerpo de las mujeres y de los procesos fisiológicos o patológicos presentes durante su embarazo, y las etapas relacionadas con la gestación y el parto.
11. Violencia mediática. Es la acción ejercida por los medios de comunicación social, a través de publicaciones u otras formas de difusión o reproducción de mensajes, contenidos e imágenes estereotipadas que promuevan la cosificación, sumisión o explotación de mujeres o que presenten a la violencia contra la mujer como una conducta aceptable.
12. Violencia telemática. Es la acción por medio de la cual se difunden o publican mensajes, fotografías, audios, videos u otros que afecten la dignidad o intimidad de las mujeres a través de las actuales tecnologías de información y comunicación, incluido el uso de estos medios para promover la cosificación, sumisión o explotación de la mujer.
13. Violencia simbólica. Consiste en el empleo o difusión de mensajes, símbolos, íconos, signos que transmitan, reproduzcan y consoliden relaciones de dominación, exclusión, desigualdad y discriminación, naturalizando la subordinación de las mujeres.
14. Violencia Institucional. Actos u omisiones cometidos por funcionarios, de cualquier institución pública o privada, que tengan como fin retardar o impedir a las mujeres el acceso a servicios públicos o privados o que en la prestación de estos se les agreda o brinde un trato discriminatorio o humillante.
15. Violencia contra la Dignidad. Expresión verbal o escrita de ofensa o insulto que desacredita, descalifica, desvaloriza, degrada o afecta la dignidad de las mujeres, así como los mensajes públicos de autoridades, funcionarios o particulares que justifiquen o promuevan la violencia hacia las mujeres o su discriminación en cualquier ámbito.

La acción que propone el proyecto PLV también se ubica en el marco de la Convención Internacional Sobre los Derechos de los Niños (UNICEF, 2006) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Paraguay en 1990 mediante Ley N° 57/90; así como la Ley N° 1.680/01 (Código de la Niñez y la Adolescencia), protegiendo y promoviendo los derechos de los NNA.

Como principios rectores del trabajo con los NNA, acorde a la Convención y el Código de la Niñez, se parte de:

1. La no discriminación, sosteniendo que todos los derechos se aplican a todos los niños y niñas sin excepción;
2. El interés superior del niño, garantizando que los intereses superiores abarcan todas las decisiones que afectan a los niños y niñas;
3. Los derechos de los niños y las niñas a la supervivencia y el desarrollo, planteando que ellos traen consigo el potencial para su propio desarrollo; y
4. La participación, velando por que las niñas y niños tienen el derecho de involucrarse en las decisiones que les afectan. El artículo obliga a los gobiernos a garantizar que las opiniones de los niños y niñas sean solicitadas y consideradas en todos los asuntos que afecten sus vidas.

El Código de la Niñez y la Adolescencia asume la Doctrina de la Protección Integral como marco tanto jurídico como administrativo, en materia de atención a la niñez y la adolescencia.

Por su parte, el Ministerio de la Mujer lanzó en el 2018 el IV Plan Nacional de Igualdad 2018-2024 (Decreto 936) con el objetivo allanar los obstáculos para la igualdad sustantiva y plantea, entre sus metas, una educación inclusiva y una vida libre de violencia, metas a las cuales quiere contribuir en el proyecto PLV.

2.2. La violencia contra niñas y mujeres en el Paraguay

La violencia contra las niñas y las mujeres en el Paraguay es una problemática estructural, muy extendida en los hogares, y de larga duración (López y Lugo, 2015). El informe sobre equidad en el Paraguay elaborado por dichos autores identifica crecimientos de la desigualdad de rentas según el coeficiente Gini y desigualdades crónicas, entre otras, el acceso a servicios básicos de buena calidad como la educación o la escasa presencia de la mujer en instancias de representación y poder. La emergencia de esta problemática en la agenda pública internacional y nacional está facilitando avances en su visibilidad, a la vez que motiva mayores esfuerzos públicos y privados volcados a su combate y erradicación. El PND Paraguay 2030 (2014) detalla en su diagnóstico que: *La condición de pobreza de la mujer puede generar la violencia de género, la cual se produce en un contexto de desigualdad económica, social, cultural, legal e institucional. La mayoría de las personas en situación de violencia son mujeres, en coherencia con esquemas sociales que ubican a las mismas en roles de subordinación a los hombres. La Encuesta Nacional de Violencia Intrafamiliar, desarrollada en los últimos meses del año 2013, señala que una de cada cinco personas sufre violencia intrafamiliar; una de cada cuatro personas vive hechos violentos en su niñez dentro de la casa, y el 63 % de las personas que sufrió violencia física no superó los nueve años de escolaridad. Asimismo, las mujeres sufren violencia física tres veces más que los hombres, y en cuanto a violencia psicológica, dos veces más que los hombres.*

Los datos estadísticos sobre el fenómeno de la violencia contra NNA y mujeres en el Paraguay se encuentran muy dispersos en diferentes organismos, el acceso no es sencillo, no siempre tienen continuidad en el tiempo y manejan diferentes fuentes. Aunque todo ello supone una limitación para la investigación sobre la materia, sí disponemos de algunos datos relevantes que nos ayudan a dimensionar la gravedad y extensión del problema. Como refiere Brítez (2019), analizando las estadísticas de la Encuesta Nacional sobre *Violencia Intrafamiliar basada en el Género* publicada en 2014 por el Ministerio de la Mujer, 1 de cada 5 personas encuestadas sufrió violencia intrafamiliar. De ellas, 9 de cada 10 no denunciaron los hechos de violencia porque creyeron que podían resolverlos sin ayuda (28,1 %) y no consideraron que fuera violencia (23,4 %). El 88,9 % de las mujeres respondieron que sufrieron violencia intrafamiliar más de una vez en comparación con los hombres 11,1 %, y los episodios que se presentaron una sola vez se dieron entre las mujeres en 82,4 %, en relación al 17,6 % de los hombres. En el año 2015, aproximadamente se produjo un feminicidio cada 10 días, muriendo una mujer en manos de su pareja, esposo, novio o expareja. Las violaciones, los maltratos y los feminicidios lideraron en el 2017 las principales violencias identificadas contra niñas y mujeres, afectando principalmente a niñas de 0 a 10 años (33,3 %), y seguidamente a niñas de 11 a 15 años (21,8 %) según estudio realizado por el Observatorio de Igualdad y no discriminación (<http://observaviolencia.org/>). Zub (2016) realizó una revisión de los registros de violencia en fuentes administrativas del propio Ministerio de la Mujer, la Policía Nacional, la Fiscalía y el Poder Judicial. El principal hallazgo de su estudio es que entre el 85 % y

el 95 % de las víctimas son mujeres y entre el 60 y el 80 % de los casos de violencia, el agresor resulta ser la pareja o expareja sentimental de la víctima; esposo, concubino, exesposo y exconcubino, o novio. Asimismo, el 96 % de las personas investigadas en causas abiertas ante el Poder Judicial por el hecho punible de violencia doméstica o intrafamiliar son hombres.

En relación a la infancia la información también es preocupante el 35% de las niñas y niños a nivel país ha sufrido violencia física grave. Siguiendo a Brítez (2019), que utiliza datos disponibles del Ministerio de la Niñez y la Adolescencia (MINNA), en el 2014 fueron abusadas sexualmente 132 niñas y en 2015 ese número aumento a 294. No obstante, el autor señala que datos cruzados del MINNA con el Ministerio Público dados a conocer a través de los medios de prensa, muestran que en los primeros cinco meses de 2015, un total de 421 niñas y niños habían sido abusados sexualmente en el país. En 2017 las estadísticas indican que 1.711 niñas y niños sufrieron abuso sexual. Como promedio, entre 2 y 3 niñas fueron violentadas sexualmente por día en el país, y 5 mujeres por día fueron víctimas de violencia. Como otra expresión de esta violencia refiere que, en ese año, cada día dieron a luz 2 niñas de entre 10 y 14 años, la mayoría de ellas embarazadas como fruto de una violencia sexual. Según datos oficiales divulgados por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) analizados por Zub (2016), el 18,3 % de los embarazos en Paraguay corresponde a niñas entre 10 y 14 años, registrándose un incremento del 62 % en la última década. Los embarazos de niñas y adolescentes están relacionados con abusos sexuales, posiblemente reiterados, resultando en situaciones de vulneración de derechos de las niñas en varios planos.

Es preciso señalar que detrás de las cifras se encuentra una alarmante vulnerabilidad de niñas, niños y mujeres, la ausencia de información y concientización en torno a la violencia y los derechos, y la ausencia de herramientas institucionales y jurídicas que permitan prevenir y combatir este tipo de violencia. La problemática es muy grave y profunda en las comunidades más empobrecidas. Así se desprende cuando se analizan en qué zonas del país hay mayor concentración de feminicidios. Los datos más recientes (2016-2019) sitúan como zonas de mayor riesgo las principales zonas urbanas del país: los departamentos Central, Alto Paraná y Asunción, donde a su vez se registraron el mayor número de víctimas de la violencia extrema en el año 2018 (Observatorio de la Mujer, 2020).

2.3. Compromisos de la Educación y la Escuela ante la violencia contra NNA y mujeres

La propuesta del proyecto PLV para prevenir la violencia contra NNA y mujeres desde la vigilancia y mediante la promoción de la cultura de paz desde las escuelas es totalmente innovadora y se ajusta al marco de actuación del país, como ya señala Brítez (2019) en el informe de auditoría intermedia. Se dan dos cuestiones complementarias que fundamentan esta estrategia y que desarrollamos a continuación: por qué la Educación (y por ende la Escuela) pueden contribuir a la promoción del derecho a vivir libres de violencia de NNA y mujeres, y por qué la Escuela debe atender la prescripción legal de ser garante de vigilancia y atención a víctimas de violencia contra NNA.

La situación del Paraguay de acuerdo a los últimos estudios sobre violencia contra mujeres y niñas muestra claramente los rasgos de una sociedad en la que la cultura tradicional y patriarcal es aún predominante, siendo una de las consecuencias más visibles la violencia de género. Ramos et al. (2017) sostienen que la violencia de género es un problema complejo que debe ser abordado desde una perspectiva multifactorial. Además de los aspectos sanitarios o legales, esta problemática tiene una fuerte impronta sociocultural. Esto se complejiza aún más por el hecho de que existe un alto nivel de subregistros, debido a que no todas las mujeres denuncian las situaciones que padecen. Por lo tanto, el abordaje socioeducativo puede tener un alto impacto tanto en la identificación y denuncia de situaciones concretas de violencia, como en la prevención de la misma. En este marco, *el trabajo realizado con las escuelas adquiere una importancia estratégica, tanto en su acción implementada como, principalmente, en la metodología que se encuentra desarrollando, la cual aporta desde el ámbito socioeducativo una base para la construcción de una política pública desde una acción concreta, sostenible y replicable* (Brítez, 2019).

El modelo que propone la Fundación Alda (Rojas, 2014; Vuyk, 2016) contempla la acción socioeducativa de modo integral, entendiendo que la educación es también incidencia y acción social, y que el cambio social y la acción comunitaria se apoya en procesos educativos. La investigación sobre la experiencia de acción socioeducativa de la Fundación Alda en contextos de bajos recursos (Buzó, 2012; Longás, 2014) ha demostrado que la Escuela es un actor clave dentro de la comunidad, siendo en muchas ocasiones el único referente próximo de institucionalidad. Ante tal evidencia, prevenir la violencia y promover los derechos y la protección social de las niñas y mujeres desde la escuela es un compromiso educativo necesario y una decisión política inteligente. Encaminar la acción desde el fortalecimiento de la escuela pública (direcciones, equipos docentes y familias) debería reforzar su influencia en y desde la comunidad, confiriendo a la institución el rol de garante de los derechos humanos en tanto que institución del Estado paraguayo. Pero además, abordar la problemática desde la Escuela apoya el enfoque preventivo ante la violencia y de promoción de la convivencia. No se trata solo de llegar a tiempo o evitar los casos extremos, sino de incidir en la práctica del día a día, donde la experiencia

y el intercambio permiten construir nuevos significados y conocimientos alineados con la igualdad, la convivencia democrática, la inclusión y la cultura de paz (Eroles y Hirmas, 2008).

Este enfoque resulta coherente con la legislación en la materia. Tanto la Constitución Nacional como los ODS presentan elementos que colocan el compromiso de la educación con los derechos humanos. La Constitución Nacional establece en el artículo 73° que los fines de la educación son *el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio*. En su artículo 75°, define que la educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado.

La Agenda 2030, asumida por el Gobierno Nacional en el Plan Nacional de Desarrollo 2030, plantea en el objetivo 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Se derivan diversas metas para la educación que guardan relación con la igualdad y derecho a la vida libre de violencia:

- Velar que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todas las mujeres y los hombres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- Garantizar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
- Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Y con relación al objetivo 5: *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Cuyas metas relacionadas con la igualdad y derecho a la vida libre de violencia son:

- Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
- Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en el ámbito público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
- Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública (...).

Desde el marco que establece la Ley General de Educación (Ley N° 1.264/98) también se establecen referencias sobre la educación en aras de la igualdad, sin discriminación de ningún tipo, y la institucionalidad de las escuelas en las comunidades, buscando ser lugar de encuentro y participación, a la vez que un actor social referente. En su artículo 1° dice: *Todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se realizará en el contexto de la cultura de la comunidad*. Y en su artículo 3° reafirma: *El Estado garantizará el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades de acceder a los conocimientos y a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Garantizará igualmente la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico*.

Los establecimientos educativos son caracterizados y definidos en la ley, estableciendo en el artículo 143° que la dirección de los mismos *promoverá la organización de la asociación de padres y la de alumnos, y apoyará la creación de la asociación de educadores profesionales de la institución, así como la del personal administrativo y auxiliar, con criterios y prácticas educativas democráticas*, y sigue en el artículo 144° sosteniendo que *las asociaciones integradas participativamente en la institución como comunidad educativa, podrán contribuir al mantenimiento y desarrollo de la institución y a mejorar la calidad de la educación*. En ese marco, la institucionalidad propia de la escuela se erige como el sistema de prevención y atención en el cual la acción centra su atención, trabajando con todos los actores de la comunidad educativa a través de sus instancias propias. Así, en la institución escolar, se trabaja con la dirección de la escuela y equipo docente, con el Equipo de Gestión de Instituciones Educativas (EGIE, en adelante), los Consejos de Grado y de Delegados de alumnas y alumnos y las Asociaciones de Cooperación Escolar (ACE, en adelante).

Los EGIE son creados y reglamentados por la Resolución del MEC N° 15.917 del 25 de junio de 2015, caracterizándolos como *una organización constituida por educadores, padres y alumnos, integrados legal y democráticamente, bajo el liderazgo del Director de la institución educativa que apoyan, colaboran y gestionan de manera*

participativa el servicio público de la educación para el mantenimiento, desarrollo y mejora de la calidad de la educación en el marco del proyecto educativo institucional.

La Resolución N° 19.360 del 6 de agosto de 2015 del Ministerio de Educación y Ciencias, reglamenta la conformación y el registro de las organizaciones estudiantiles correspondientes a las instituciones educativas de gestión oficial. En su sección II establece la reglamentación del Consejo de Delegados Institucional. En el artículo 23 reglamenta los Consejos de Delegados, y en el artículo 26°, los Consejos Escolares, definiendo al Consejo de Delegados *como una organización estudiantil destinada al bien de la comunidad educativa a la cual pertenece, conformado por estudiantes delegados elegidos por sus pares en asambleas de curso o grados de todos los niveles educativos para la promoción de sus derechos y deberes. Sus autoridades formarán parte del Equipo de Gestión de Instituciones Educativas u otros espacios de participación educativa.* Por su parte, sostiene en el artículo 26° que *los estudiantes del primer y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica, podrán organizarse en consejos escolares con el apoyo y la orientación de un profesor para el desarrollo de actividades tendientes a promover sus derechos, a afianzar los valores humanos para la convivencia social y las habilidades para la vida en la comunidad, conforme a las reglas del primer capítulo. Estos consejos podrán tener comisiones de trabajo.*

La Ley N° 4.853/13 Que regula la conformación, organización y funcionamiento de la Asociación de Cooperación Escolar (ACE) en las instituciones educativas del país define a la misma en su artículo 2° como *una asociación civil sin fines de lucro, con capacidad restringida, conformada al amparo de sus estatutos sociales y de lo establecido en el Capítulo III, Título II del Libro I del Código Civil Paraguayo y estará conformada por padres de familia o tutores, que voluntariamente integran una comunidad educativa.* La misma se encuentra constituida por madres, padres, encargadas, encargados, tutoras o tutores de las alumnas y los alumnos matriculados en la institución educativa correspondiente. En su artículo 3°, la ley detalla los principios rectores de la vida institucional de la ACE, entre los que se encuentra la equidad de género, junto con la participación democrática, la justicia social, la inclusión, la solidaridad, el respeto, la transparencia en la gestión y la no discriminación en el ámbito educativo escolar, todo ello desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

De esta manera, basándose en la legislación existente en la materia, corresponde incorporar la protección de la violencia contra las niñas y mujeres y la promoción de los derechos en la institucionalidad pública de las escuelas y, desde ella, a las comunidades. Conforme a lo argumentado, el empoderamiento de directivos, docentes, madres, padres y NNA como agentes de cambio en las escuelas y comunidades es una estrategia válida y necesaria. Una estrategia que construye capital social comunitario en la medida que empodera escuelas y comunidades (Zimmerman, 1995). Pero además será preciso considerar la imprescindible articulación efectiva de los sistemas locales de protección, algo que va más allá de las responsabilidades asignadas a la escuela y las funciones docentes. Hace una década, señalaban

Treviño et al. (2010) que la mejora de los aprendizajes y desarrollo cognitivo, y se puede ampliar también de las competencias sociales y ciudadanas, requiere tanto de fortalecimiento de las capacidades de directivos y docentes como de políticas sociales que atenúen el peso que las desigualdades socioeconómicas. Conseguir ambos hitos, escuelas empoderadas y mecanismos municipales efectivos pueden ser las únicas opciones creíbles y sostenibles en la lucha contra la violencia contra NNA y mujeres a nivel local.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

3.1. Contexto de intervención y justificación

De forma específica, el proyecto PLV se enmarca dentro del objetivo general de la Convocatoria del Instrumento Europeo de Democracia y Derechos Humanos del año 2016 (planteaba promover la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres en Paraguay) y adopta el objetivo específico de: *Prevenir y combatir la violencia contra las mujeres y niñas*. El proyecto se centra en el combate y la prevención de la violencia en niñas y mujeres de las comunidades educativas de 17 escuelas de 5 comunidades vulnerables del departamento Central, en los distritos de Limpio, Villeta, Villa Elisa y Guarambaré por ser, como se justificó en el capítulo 2, uno de los más castigados del país por esta problemática.

La selección de la temática de la acción, así como de sus realizaciones y actividades, partió de un diagnóstico realizado en diálogos sistemáticos con las escuelas y comunidades educativas del departamento Central, con quienes la Fundación Alda ha trabajado y trabaja en la actualidad. La propuesta fue complementada y cualificada con los aportes y las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y la entonces Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia (SNNA), actual Ministerio de la Niñez y Adolescencia, con quienes la Fundación Alda posee convenios de cooperación y años de trabajo conjunto. Tal cual detalla el diseño de la acción (Alda, 2016): *Las escuelas públicas son instituciones que, a la par de cumplir un rol pedagógico, poseen un rol social de gran importancia, más aún en las comunidades vulnerables y empobrecidas, caracterizadas por una baja cobertura de servicios sociales. En sus años de experiencia, Alda ha corroborado el alto impacto que el trabajo mancomunado de las escuelas y las comunidades educativas puede lograr en la cualificación de diversos temas sociales, como la educación, la protección a la niñez, la vigilancia de los derechos humanos, la promoción del desarrollo comunitario, entre otros.*

La Fundación Alda analizaba cómo el quehacer educativo se encontraba marcado por la presencia de mujeres, tanto en los roles de docentes y directivas, como de madres participantes e involucradas en el desarrollo de sus hijas e hijos. Y, no obstante, como son las niñas quienes más se ven afectadas por la deserción escolar, representando la matrícula masculina un mayor porcentaje que la matrícula femenina. Esta desigualdad manifiesta se vincula principalmente a problemáticas de género, como la deserción escolar para el desarrollo de las tareas de hogar y también el embarazo de niñas y adolescentes, en su gran mayoría por causa de abusos y violaciones.

Según puede leerse en el documento marco del proyecto PLV, se parte del *rol de la escuela como un espacio social de construcción de comunidad a partir de la participación activa de las y los actores de la comunidad educativa, la acción propone un abordaje innovador, nunca antes desarrollado en el país, de trabajar desde la*

escuelas públicas como garantes de derecho, instalar capacidades en las escuelas y comunidades educativas en torno al combate y la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, así como la protección de las mismas y la promoción de sus derechos, construir mecanismos institucionales que permitan combatir y prevenir la violencia, así como proteger y promover sus derechos y desarrollar un proceso de diálogo político interinstitucional que genere nuevos conocimientos científicos y metodológicos en la materia, cualifique las normativas vigentes en la misma e incida, a partir de las experiencias exitosas desarrolladas, en las políticas públicas.

Por ello, el proyecto PLV tiene como objetivo general (Alda, 2016): *Prevenir la violencia contra las niñas escolarizadas y mujeres de la comunidad educativa de comunidades vulnerables y promover sus derechos y protección social a través del fortalecimiento de las escuelas públicas y comunidades educativas de 5 zonas vulnerables del departamento Central en su rol de garantes y promotoras de los derechos y protección social de las mismas.*

A partir de ello, la acción apuntaba a fortalecer a las escuelas públicas en su rol de garantes de derecho, esperando que al final del proyecto las niñas y mujeres cuenten con herramientas y mecanismos institucionales para combatir la violencia, así como prevenirla, protegerse y promover sus derechos. Asimismo, se esperaba que las directoras, los directores y docentes cuenten con herramientas para fortalecer sus escuelas y comunidades en la protección social y promoción de los derechos humanos. Con la sensibilización, los mecanismos institucionales, la articulación de esfuerzos en los diversos niveles y la incidencia pública se apuntaba a mejorar la situación de las mujeres y niñas de las 5 comunidades de intervención.

Se espera que al final de la implementación del proyecto, las escuelas y las comunidades educativas destinatarias de la acción tengan un nivel más bajo de violencia contra las niñas y mujeres, y un sistema consolidado de combate y prevención a la violencia contra las niñas y las mujeres, así como de vigilancia de los derechos de las niñas y mujeres en las escuelas y la comunidad, que actúe con eficiencia y eficacia ante los más mínimos signos de alerta; y que docentes, directivos, madres y padres, alumnas, alumnos y referentes comunitarios cuenten con herramientas desarrolladas para combatir y prevenir la violencia, así como para proteger a las niñas y las mujeres y promover sus derechos.

Esta mejora de las condiciones se apuntaba a que se extienda asimismo a los beneficiarios finales, niñas, niños, mujeres, hombres, docentes, directivos, madres y padres, referentes comunitarios y técnicos de gobiernos locales y del gobierno central, en tanto la acción trabaja su proyección desde el inicio y, de contar con un impacto positivo, trascenderá los grupos destinatarios y abarcará a los beneficiarios finales a partir de su impacto, su capacidad instalada y su metodología.

3.2. Destinatarios (escuelas y comunidades, características)

Las escuelas públicas en las cuales se ha implementado el proyecto PLV fueron seleccionadas a partir de un proceso participativo de identificación de las necesidades y potencialidades de las mismas, sobre los criterios de ser escuelas públicas ubicadas en comunidades vulnerables del departamento Central, que mayoritariamente habían participado anteriormente o en la actualidad en proyectos impulsados por la Fundación Alda, buscando asegurar, de inicio, una institucionalidad educativa suficiente para instalar el nuevo proyecto. En total participaron 18 escuelas (tabla 1), de las cuales 12 están integradas en la red de mejora escolar Alda por haber participado en el Programa Alda Educa (Rojas, 2014), 3 escuelas han mantenido colaboración directa a partir de la relación establecida desde los respectivos Centros de Acción Comunitaria (CAC) impulsados por la Fundación Alda (López y Longás, 2012), y 1 escuela forma parte de la *Red de Escuelas* de Limpio. Con estos criterios de inclusión al proyecto PLV, la mayoría de escuelas habían trabajado previamente áreas muy necesarias para implementar las estrategias del proyecto, como: liderazgo directivo, pedagogía docente, involucramiento y participación de las familias y la comunidad, planificación educativa participativa e impulsó al desarrollo comunitario.

Acorde al diseño del proyecto, los principales grupos destinatarios de la acción son las niñas y mujeres escolarizadas en las escuelas públicas priorizadas de las 5 comunidades del departamento Central, docentes, directivos, madres y padres de las escuelas. Al inicio del proyecto PLV (año 2017) los destinatarios directos alcanzaron un total de 3.582 estudiantes distribuidos en 1799 alumnas y 1802 alumnos y sus respectivas familias, 13 directoras y 5 directores y 128 docentes (117 mujeres y 11 hombres). Al finalizar el proyecto PLV (año 2019) se contabilizaron un total de 3.473 estudiantes distribuidos en 1.634 alumnas y 1.839 alumnos, 11 directoras y 7 directores y 126 docentes (113 mujeres y 13 hombres). Al no llevar un censo nominal de los destinatarios no ha sido posible estimar el número final de personas, en cualquier caso superior a las cifras indicadas por motivos de movilidad.

También cabe señalar como destinatarios del proyecto PLV, aunque en un segundo plano, al conjunto de mujeres y hombres de las comunidades (incluyendo la familia extensa del alumnado) y a técnicos del Ministerio de Educación y Ciencias, el Ministerio de la Niñez y la Adolescencia y las municipalidades de los territorios de intervención.

Por último, otras escuelas se encuentran trabajando con el Programa Limpio Sur, en la Colonia Juan de Salazar del distrito de Limpio, conformando una *Red de Escuelas* comprometidas en mejorar en las áreas de educación, fortalecimiento comunitario, salud y nutrición, con el fin último de mejorar la calidad de vida y convivencia de NNA en la comunidad. Esta iniciativa se ha ido replicando al final del proyecto PLV en las otras ciudades, ampliando de este modo parte de la incidencia del proyecto PLV a más escuelas públicas de la zona que inicialmente no accedieron al proyecto.

Tabla 1: Participantes en las comunidades y escuelas

Comunidad y escuelas	2017						2019					
	Alumnado 1º-6º		Dirección		Docentes		Alumnado 1º-6º		Dirección		Docentes	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Guarambaré	366	421	2	1	30	3	390	471	1	2	28	1
Esc. Bás. Nº 6876 Municipal Guarambaré	94	107	1	0	11	0	74	111	1	0	10	0
Esc. Bás. Nº 6938 Virgen del Carmen	150	164	0	1	9	0	177	184	0	1	9	0
Esc. Bás. Nº 261 Defensores del Chaco	122	150	1	0	10	3	139	176	0	1	9	1
Limpio: Colonia Juan de Salazar	674	587	5	2	39	3	594	638	4	3	38	2
Esc. Bás. Nº 4720 Divino Niño Jesús	59	77	1	0	5	0	48	63	1	0	4	0
Esc. Bás. Nº 7591 Pabla Ferreira	127	92	0	1	5	0	90	96	0	1	4	0
Esc. Bás. Nº 7358 Don Héctor Roque Duarte	83	73	1	0	4	0	76	86	1	0	5	0
Esc. Bás. Nº 863 Juan de Salazar	153	143	1	0	11	1	133	144	1	0	10	0
Esc. Bás. Nº 5631 Padre Emigdio Montiel Medina	77	47	0	1	4	1	49	52	1	0	4	1
Esc. Bás. Nº 2381 Inmaculada Concepción de María	114	110	1	0	6	0	128	124	0	1	6	0
Esc. Bás. Nº 6562 San Roque González de Santacruz	61	45	1	0	4	1	70	73	0	1	5	1
Limpio: Rincón del Peñón	257	272	2	1	13	0	232	294	2	1	16	2
Esc. Bás. Nº 5633 Santa Rosa	78	84	1	0	4	0	80	99	1	0	6	0
Esc. Bás. Nº 4724 Fray Luis de Bolaños	83	86	0	1	5	0	77	95	0	1	5	2
Esc. Bás. Nº 6558 Niño Jesús	96	102	1	0	4	0	75	100	1	0	5	0
Villa Elisa	367	378	3	0	23	3	336	357	3	0	21	4
Esc. Bás. Nº 4743 Municipal Virgen del Carmen	153	159	1	0	7	1	160	157	1	0	6	1
Esc. Bás. Nº 7316 Virgen de la Candelaria	72	60	1	0	7	0	34	41	1	0	6	1
Esc. Bás. Nº 5549 Municipal Mboçayaty	142	159	1	0	9	2	142	159	1	0	9	2
Villeta	135	144	1	1	12	2	82	79	1	1	10	4
Esc. Bás. Nº 472 Alejo Robadín Mamet	113	99	0	1	7	2	54	41	0	1	5	4
Esc. Bás. Nº 7065 Lic. Santiago Picaguá Bordón (*)	22	45	1	0	5	0	28	38	1	0	5	0

(*) Aunque administrativamente forma parte del municipio de Guarambaré, su ubicación territorial y entorno social se considera que forma parte de la misma comunidad educativa que la escuela área o cabecera Alejo Robadín.

3.3. Descripción de las acciones realizadas y alcance

El proyecto PLV en su diseño plantea tres tipos de estrategias que, en sí mismas, comportan actividades específicas y pueden considerarse objetivos o logros de proceso. Las explicamos brevemente a continuación.

- a) Concientización e instalación de capacidades, con 3 tipos de acciones:
- Capacitación a docentes, directivos, madres y padres, niñas, niños y referentes comunitarios en torno a la prevención y el combate a la violencia contra mujeres y niñas, y la protección social y promoción de sus derechos.
 - Campaña de comunicación en torno a los derechos de las niñas y las mujeres, la prevención y el combate a la violencia a nivel comunitario y nacional.
 - Intercambio de experiencias con escuelas públicas y comunidades educativas en España.
- b) Construcción de mecanismos institucionales, con 5 tipos de acciones:
- EGIE trabajando en torno a la vigilancia y garantía de los derechos de las niñas y mujeres de la comunidad constituidas y activando en las escuelas públicas.
 - Encuentros trimestrales de prevención, vigilancia, promoción de derechos y socialización de experiencias de las niñas escolarizadas y las mujeres de las comunidades de las 18 escuelas públicas realizados.
 - Constitución de Redes de Escuelas en las 5 comunidades.
 - Articulación de acciones con el MEC, el MINNA, el MSPyBS y las municipalidades en torno a la prevención de la violencia, la promoción y la protección social de las niñas y mujeres de las comunidades.
 - Apoyo e incorporación de las Redes de Escuelas al Sistema Nacional de Protección y Promoción Integral de la Niñez y la Adolescencia.
- c) Consolidación e incidencia, con 4 tipos de acciones:
- Apertura y trabajo de una Mesa de Diálogo Interinstitucional entre la Fundación Alda, las Redes de Escuelas, el MEC, el MINNA, el MSPyBS y las municipalidades.
 - Sistematización de las recomendaciones de modificaciones a las normativas vigentes en materia de prevención, protección y promoción de los derechos de las niñas y las mujeres, para la cualificación de su aplicación efectiva, así como la del Sistema Nacional de Protección y Promoción Integral a la Niñez y la Adolescencia, presentación de las mismas a las autoridades y realización de acciones de cabildeo para su aprobación.
 - Evaluación de la metodología, el sistema y el impacto del proyecto por parte

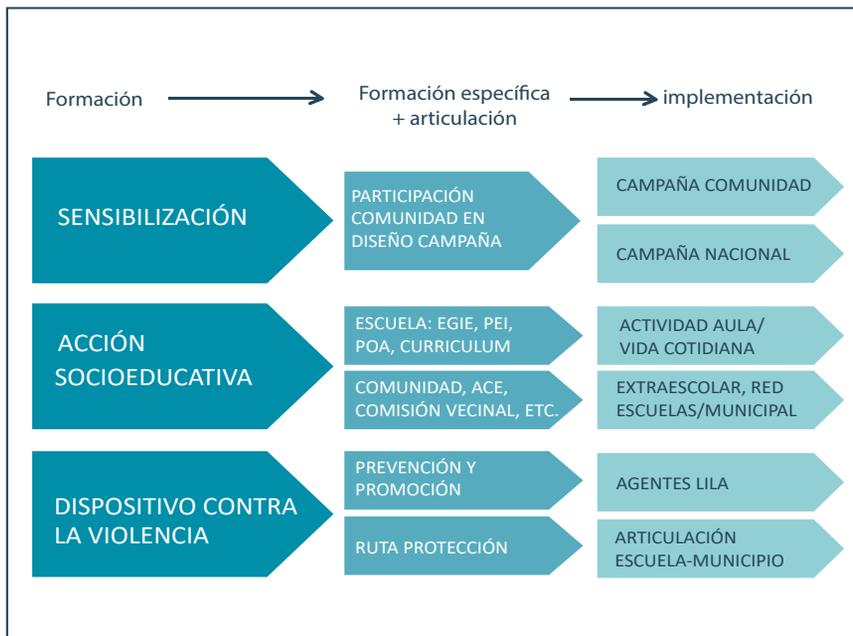
de un equipo multiactor compuesto por el sector público y privado para su proyección y réplica.

- Difusión de las buenas prácticas identificadas en el proyecto por el equipo multiactor.

Aunque en su descripción parecen fases consecutivas, de carácter lineal, la realidad es que se trata de procesos interdependientes, que se retroalimentan entre sí para construir desde las escuelas y comunidad una respuesta sistémica al problema de la violencia contra NNA y mujeres.

De todas las acciones propuestas en el proyecto PLV, en esta investigación nos hemos centrado en las que han tenido una incidencia directa sobre los principales grupos de interés que hemos referido (apartado 2.2) y que, gracias a su continuidad, podía preverse que fuesen una aportación con potencialidad innovadora. Con ello excluimos aquellas acciones de cabildeo o difusión del proyecto y sus resultados, por ejemplo, que tienen otro tipo de impacto y que no dependían exclusivamente de los medios de la Fundación Alda. De este modo, nos centramos estrictamente en la acción socioeducativa y sus efectos a nivel local. Con este planteamiento, más cercano a la acción social, educativa y comunitaria que a la lógica impuesta por la justificación de proyectos, los ejes o líneas de acción del proyecto PLV (Figura 1) han sido: la sensibilización a gran escala, la acción socioeducativa para la prevención de la violencia y la promoción de la cultura de paz y convivencia, y la promoción de dispositivos locales contra la violencia de género.

Figura 1: Modelo de acción del proyecto: *Mi escuela, mi comunidad, mi vida protegidas y libres de violencia*



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo de los 3 ejes requería algún tipo de formación previa, para iniciar el trabajo con los diferentes actores implicados a partir de una sensibilidad común y compartir con ellos los objetivos y estrategias del proyecto PLV. Algunas de estas acciones de capacitación inicial se dieron en el marco de los primeros encuentros en los que se explicaba el proyecto y se invitaba a participar. Se trató, en muchas ocasiones, de espacios de construcción conjunta de conocimientos aunque no se hubieran categorizado como módulos o talleres de formación.

Cabe destacar también la relación de interdependencia entre los tres ejes, tanto por su refuerzo mutuo como, incluso, por la dificultad de separar de forma exclusiva las diferentes acciones en tanto que lo educativo refuerza lo social y comunitario y, como dijimos anteriormente, el rol de la escuela en las comunidades de bajos recursos deviene referente más allá de lo académico.

Las acciones de sensibilización se centraron en la realización de una campaña a gran escala a nivel nacional y local. La activación en medios de comunicación masivos fue un gran estímulo en las escuelas y comunidades para la legitimación de su compromiso y el buen desarrollo de las acciones a nivel local. Como puede verse en la tabla 2 la incidencia ha sido muy notable.

Tabla 2: Incidencia de las acciones de sensibilización

Acción	Dirección	Docentes	Escuela/EGIE	Niñas y niños	Familia	Comunidad	Distrito/ Municipio	Administrac.	Sociedad
Campaña a nivel nacional									
Acto de lanzamiento: Acto público de presentación de la Campaña en Asunción	11	5						15	35
Campaña mediática OPA la violencia: Publicaciones en medios de prensa						x	x	x	x
Campaña mediática OPA la violencia: Activación en Costanera de Asunción								5	150
Publicidad móvil: Autobuses y Publimotos en 5 ciudades						x	x		x
Campaña a nivel comunidad/local									
Volanteadas: Difusión de dípticos y afiches por escuelas	6	22	4	95		205	2	1	130
Campaña mediática OPA la violencia: Magia, juegos y vídeos.	12	9	10	145	33	39	4	1	72
Desfile escolar: Esc. Juan de Salazar por motivo del 25 aniversario	4	18		50	70	100			100
Ferias pedagógicas: Se participa con espacio de campaña en 10 de 18 escuelas.	8	47	6	124	25	15		6	25

Fuente: Elaboración propia

El foco central de trabajo con las escuelas ha sido mejorar o innovar la Acción Socioeducativa que desarrollan como institución. A partir de tomar conciencia de las raíces culturales de la violencia machista, se ha trabajado para responder educativamente a las violencia que sufren NNA y mujeres. Como se aprecia en la tabla 3, un tipo de acciones ha buscado fortalecer o empoderar a actores para lograr instalar dos líneas de acción: la respuesta curricular, desde la producción de nuevas actividades áulicas; y el compromiso y vigilancia de todos los actores para que el paso por la escuela sea una experiencia de respeto y convivencia pacífica. Por eso, una parte de las capacitaciones y acompañamiento a directivos y docentes se ha centrado en la articulación curricular y contenidos vinculados a las materias. Y otra se ha orientado, por un lado, a que los profesionales de las escuelas incorporasen habilidades y recursos que pueden definirse como de acción tutorial, para gestionar los grupos y realizar acompañamientos individuales y familiares incorporando la perspectiva de la cultura de paz y derechos. Y, por otro lado, a concienciar a alumnado y familia de la necesidad de combatir la violencia y la discriminación, con especial énfasis en la perspectiva de género.

Otro tipo de acciones han procurado fortalecer el tejido comunitario, principalmente con la promoción de Redes de Escuelas y el empoderamiento de líderes que puedan aportar sostenibilidad al proyecto en cada municipio. En este sentido también debe contabilizarse el efecto multiplicador que conlleva capacitar a NNA y familias, irradiando también a sus hogares y vecindario los aprendizajes sobre el derecho a una vida sin ningún tipo de violencia.

Tabla 3: Incidencia de las acciones de acción socioeducativa

Acción	Dirección	Docentes	Escuela/EGIE	Niñas y niños	Familia	Comunidad	Distrito/ Municipio	Administrac.	Sociedad
Fortalecimiento Escuela									
Capacitación de docentes y directivos: Programa de 10 módulos de formación	18	139							
Formación docentes en talleres preclase: 1 taller en años 2 y 3 de prevención de violencia	7	84							
Acompañamiento a docentes: semanal, planificar actividades áulicas y coaching	18	139							
Charlas de capacitación alumnado: 3 por año 2 y 3, en cada grado, más madres y padres	7	5	5	643	72				
Fortalecimiento red y comunidad									
Intercambio experiencias de delegación paraguaya en España con Vamos Mujer	3								
Redes de Escuelas: formación directivos y docentes y constitución redes de mejora	23	2							

Fuente: Elaboración propia

El último eje del proyecto PLV ha sido contribuir a la instalación de un *Dispositivo Local Contra la Violencia*, cuyas acciones pretendían incidir dentro y fuera de las escuelas (Tabla 4). En la institución escolar se ha trabajado para, en cumplimiento de lo establecido por ley, disponer de recursos para la detección e instalar mecanismos institucionales para el seguimiento y denuncia de casos. Estas acciones, centradas en directivos y docentes, se han complementado con un gran esfuerzo de capacitación de NNA y familias, principalmente mujeres. Con la denominación de agentes lila se ha empoderado al alumnado, madres y padres como aliados del dispositivo y promotores de la convivencia. Las réplicas de formación a pares realizadas por *agentes lila* con apoyo de las facilitadoras de la Fundación Alda ha extendido a las escuelas y comunidades el compromiso en la vigilancia y en la cultura de paz.

La otra parte del Dispositivo Local corresponde a la articulación a nivel municipal de las diferentes instancias con el fin de asegurar una atención de apoyo y adecuada cobertura de las denuncias. Las acciones no han ido más allá de la Mesa de Diálogo formalizada al inicio del proyecto PLV, con grandes dificultades para hacer un trabajo operativo en función de las agendas y los recursos disponibles.

Tabla 4: Incidencia de las acciones de dispositivo contra la violencia

Acción	Dirección	Docentes	Escuela/EGIE	Niñas y niños	Familia	Comunidad	Distrito/ Municipio	Administrac.	Sociedad
Capacitación agentes lila									
Talleres de formación para capacitar alumnado y constitución de <i>agentes lila</i>				230					
Encuentros de niñas: 3 por grado 2 y 3 para compartir aprendizajes				534					
Formación de madres y padres como <i>agentes lila</i> (promotores comunitarios)	2	5	3		47	14	3		10
Encuentros de mujeres: talleres abiertos a mujeres de la comunidad					590				
Articulación dispositivo de protección									
Articulación dispositivo detección y vigilancia en cada escuela	11	31	59	21	14	3			
Constitución de la Mesa de Diálogo Interinstitucional	2	43					8	14	58

Fuente: Elaboración propia

A la finalización del proyecto PLV, fruto del trabajo de monitoreo y sistematización, se dispone de los siguientes recursos que pueden ser útiles para la transferencia de la experiencia:

- Mapeo de recursos por municipio.
- Planificación de la campaña mediática. El material de OPA la violencia (vo-

lanteadas, anuncios publicitarios, etc.) por su naturaleza fungible tiene poco interés, pero en cambio sí valor de transferibilidad por el diseño general y la metodología para organizar la campaña.

- Programa de capacitación de docentes y directivos en la prevención de violencia contra NNA y mujeres y promoción del derecho a una vida sin violencias. Se compone de 10 módulos básicos y talleres para docentes en períodos de preclase.
- Estrategias de acompañamiento a docentes para instalación de recursos áulicos y desarrollo de competencias de tutorización (acompañamiento) de NNA y familias.
- Programa de capacitación intensiva para NNA (agentes lila).
- Programa de charlas/ taller de capacitación (total de 6) para NNA.
- Programa de capacitación para mujeres (agentes lila o promotoras comunidad).
- Programa de charlas/ taller para mujeres (total de 4) para NNA.
- Propuesta de articulación de la vigilancia y atención en escuelas.
- Proceso para la organización de Redes de Escuelas para la mejora.
- Informe de experiencias visitadas de la delegación paraguaya en España.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que nos proponemos en esta investigación son los siguientes:

1. Conocer las concepciones asociadas a la violencia (contra la infancia y de género) y al derecho a una vida sin violencia que tienen los diferentes grupos de interés que participan en el proyecto.
2. Conocer las necesidades específicas de cada grupo o comunidad y adecuar el desarrollo e implementación del proyecto a las mismas.
3. Identificar las debilidades y fortalezas de actores presentes en el territorio/ comunidad.
4. Identificar las debilidades y fortalezas de los mecanismos instalados en el territorio/ comunidad para prevenir la violencia y proteger a las víctimas.
5. Identificar los resultados e impacto del proyecto según las percepciones de los grupos de interés.
6. Valorar los aportes metodológicos del proyecto para elaborar recomendaciones de buena práctica para una eventual replicación del mismo y para la mejora de la acción contra la violencia contra las niñas y las mujeres.

5. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos se enmarca dentro del paradigma interpretativo, de orientación cualitativa, con un desarrollo continuado a lo largo del proceso de implementación del proyecto. Se ha recogido y analizado información durante los tres años 2017-2019, siguiendo la tradición de la investigación-acción, procurando que los aportes levantados ayudasen a orientar su desarrollo. A partir de la triangulación de la abundante información recogida de los diferentes participantes y grupos de interés, se ha realizado un análisis ex post facto de los logros conseguidos con el proyecto y de sus condicionantes.

Con este diseño se ha pretendido entrecruzar las miradas de los diferentes actores involucrados en el proyecto para empoderar a docentes, alumnas, alumnos y familias de cada escuela, incorporándolas en algunos momentos como sujetos activos de la investigación. Particularmente, el monitoreo del proyecto ha cumplido con esta función a la vez que sustentaba esta investigación evaluativa. Con todo ello también se ha buscado satisfacer dos lógicas: alimentar con datos contrastados la concreción de las acciones a desarrollar en el nivel de intervención (pedagógico, organizacional e institucional) y, en un segundo plano, facilitar mediante las oportunas validaciones la institucionalización de las innovaciones introducidas.

5.1. Participantes

En el proyecto han participado 18 escuelas de 4 municipios (Guarambaré, Limpio, Villa Elisa y Villeta) del Departamento Central y las 5 comunidades donde se ubican (Tabla 4). El proyecto ha sido coordinado y liderado por el equipo técnico de la Fundación Alda, con un acompañamiento continuo por parte del equipo de facilitadoras y la coordinadora del proyecto. Además, con diferente grado de incidencia y compromiso, se ha trabajado con aquellos agentes que, en cada uno de los territorios, están directa o indirectamente relacionados con las políticas de igualdad y la protección de la infancia y la mujer ante las situaciones de violencia y vulneración de derechos. En consecuencia, en la investigación se ha recabado información de todos los grupos de interés en diferentes momentos de la implementación del proyecto. Las características del proyecto y la investigación justifican que la configuración de la muestra sea intencional o de conveniencia.

Se especifican a continuación la composición y número de participantes como informadores en esta investigación: 19 directivos; 105 docentes; 14 madres que integran las ACE o son promotoras en la escuela o comunidad; 35 niñas y niños agentes lila, 17 actores locales (técnicos de diferentes servicios e instituciones de la administración, como Supervisión, Ministerio de la Mujer, Consejerías Municipales de la Niñez y Adolescencia (CODENI), Secretaría de Educación, Consejos Municipales, Policía Nacional, Juzgados de Paz, Juzgados de Niñez y Adolescencia, Defensorías

de la Niñez y la Adolescencia, Centros de Salud y Fiscalías); 7 miembros del Equipo Alda (técnicas facilitadoras y equipo de coordinación) y 5 miembros del equipo multiactor con el encargo de realizar asesorías específicas y evaluaciones parciales como Decidamos, Universidad Americana, CEDISP y CIDSEP. En total han aportado información mediante la aplicación de al menos un instrumento de los especificados un total de 202 personas. También puede añadirse a más de 150 mujeres que participaron en los primeros 13 encuentros de mujeres, aportando alguna información complementaria que ha permitido triangular alguna información y han ayudado a comprender mejor los hechos de violencia hacia las mujeres y las niñas.

5.2. Instrumentos y fuentes de información

Se dispone de abundante documentación sobre las percepciones de los grupos de interés, datos de logros alcanzados, percepción del impacto generado y análisis intermedios y finales del proyecto por el equipo Alda y las asesoras, asesores, evaluadoras y evaluadores externos. A continuación se presentan brevemente los instrumentos y fuentes primarias y secundarias que se han utilizado en la investigación.

- i. Mapeo de recursos: a partir de encuesta y grupos focales se analizan los servicios e instancias presentes en cada comunidad, así como la detección de necesidades y propuestas de acción. Información elaborada por CIDSEP (2018), a partir de la realización de talleres de 2 jornadas (1 por municipio) con 65 participantes de los siguientes grupos de interés: vecinas y vecinos de las comunidades, facilitadoras locales, comisiones vecinales, docentes, direcciones escolares, facilitadoras de la Fundación Alda, Supervisión, estudiantes universitarios de Enfermería y Trabajo Social, miembros del Consejo Municipal, oficiales de Policía de la Comisaría local y atención a víctimas, representantes y Consejera de la CODENI, Ministerio de la Mujer, encargada de Niñez y Adolescencia en el Hospital Distrital de Villa Elisa, funcionaria de la Dirección de Salud Penitenciaria, facilitadores judiciales, funcionaria del Poder Judicial (Juzgado de Paz), periodistas, bomberos, empresariado.
- ii. Ficha de centro y rúbricas de monitoreo: Instrumentos para sistematizar la descripción de la situación de cada escuela implicada en el proyecto respecto a los integrantes de la comunidad (equipo docente y alumnado), su programación pedagógica y organización. En 2017, al inicio del proyecto PLV, y en 2019 se aplica la ficha de centro para recabar datos sociodemográficos de cada escuela. Al inicio de 2018 y al final de 2019 las direcciones escolares aplican una rúbrica con 24 estándares correspondientes a las dimensiones administrativa (5 estándares), pedagógica (6 estándares), organizacional (7 estándares) y comunidad (6 estándares) para valorar los niveles de desarrollo como medidas pre y post proyecto. A su vez, el equipo técnico de Fundación Alda aplicó al final del proyecto PLV una rúbrica de monitoreo con 36 indicadores en las dimensiones: Organización escolar y comunitaria y acciones socio-educativas orientadas a

prevenir la violencia y promocionar la buena convivencia (18 indicadores), *Red de Escuelas* y municipio (9 indicadores), y Organización de los sistemas de detección, atención y denuncia de hechos de violencia (9 indicadores) (explicado en metodología).

- iii. Análisis documental: Se han analizado el marco lógico y proyecto (Fundación Alda, 2017), informes intermedios (Fundación Alda, 2018 y 2019) y la evaluación externa intermedia (Brítez, 2019).
- iv. Grupo de discusión: se han organizado diferentes grupos de discusión específicos o en el marco de talleres de capacitación que han permitido levantar información a partir del conocimiento y percepciones de los diferentes grupos de interés.
 - o Directivos de las escuelas analizan la situación de violencia en escuelas y comunidades además de recursos de atención, en abril de 2018, con participación de 14 personas (CIDSEP, 2018).
 - o Directivos y facilitadores conforman grupo focal en taller conducido por un miembro del equipo de investigación, entre mayo y julio de 2019, con participación de 14 personas.
 - o Equipo técnico del proyecto de Alda, en marzo de 2019, con 5 personas participantes.
 - o Representantes de los grupos de interés participan en grupos de discusión realizados en cada comunidad, en marzo de 2019, para valorar la percepción de impacto del proyecto PLV. En total 68 personas (8 directivos, 11 docentes, 10 madres y 39 alumnas y alumnos).
- v. Cuestionario aplicado a docentes, direcciones y técnicos en sendas aplicaciones a grupos distintos entre marzo y mayo de 2019, con participación de 90 personas, para indagar necesidades, conocimientos y percepciones.
- vi. Entrevistas semi-estructuradas, realizadas por los investigadores a coordinadora del proyecto, en las fases inicial, intermedia y final del proyecto como seguimiento de los avances, dificultades y logros.
- vii. Diario de campo: desde la coordinación del PLV se ha llevado un registro informático de ejecución de actividades, logros alcanzados e incidencias. Se han identificado 13 casos emblemáticos o críticos, que han precisado intervención directa y han permitido contrastar parte de las informaciones sobre protocolos y dispositivos de prevención y protección.

5.3. Análisis de la información

Se ha procedido a desarrollar un estudio descriptivo e interpretativo del marco de actuación y resultados del proyecto PLV. La información recogida se ha organizado en 6 bloques de contenido con la intención de identificar los resultados y comprender su significado y el alcance del proyecto PLV: a) las concepciones entorno al derecho a una vida sin violencias; b) los aprendizajes entorno al marco conceptual del proyecto PLV; c) los resultados del mapeo de necesidades y recursos a nivel local; d) el impacto del proyecto PLV en las escuelas y, a través de ellas, en las comunidades; e) la percepción sobre los dispositivos de protección y garantía por parte de los grupos de interés; y f) el impacto del proyecto a partir de las percepciones de los grupos de interés.

Para el análisis de la información cuantitativa se ha procedido a la realización de estadísticos descriptivos. Esta información se complementa con el análisis cualitativo de las narrativas recogidas con los diferentes instrumentos y estrategias referidas. Se ha tenido en cuenta tanto la densidad de las afirmaciones en orden a su frecuencia y a su triangulación tanto de instrumentos como de fuentes de información. La información obtenida en todos los grupos de discusión realizados al final del proyecto, se han organizado en fragmentos o unidades de significado, organizados según etiquetas y categorías. Se ha realizado una combinación de una estructura previa o deductiva de categorías abierta a la incorporación de aspectos emergentes que nos han llevado a la reconstrucción a partir de todos los análisis resultados, se ha procurado identificar las condiciones de éxito, fortalezas y debilidades de actores, y los desafíos generados con la implementación del proyecto PLV.

6. RESULTADOS

La presentación de los resultados de la investigación se organiza en los siguientes apartados: 1) Concepciones y necesidades entorno al derecho a una vida sin violencia; 2) Marco conceptual de la acción; 3) Mapeo de recursos y necesidades a nivel local; 4) La escuela como actor clave en la comunidad; 5) Dispositivo de protección y garantía; 6) Resultados percibidos de impacto.

6.1. Concepciones y necesidades entorno al derecho a una vida sin violencias

Uno de los temas centrales del proyecto y de la investigación fue conocer las percepciones y necesidades de las y los participantes con relación a las diferentes formas de violencia y las formas de enfrentarlas. Durante el proceso se realizaron varias mediciones como se ha explicado en el anterior capítulo. En todas se denota un profundo arraigo del machismo en la vida cotidiana, soportado por hombres y mujeres, y que se transmite de madres y padres a hijas e hijos ante la falta de concienciación y consentimiento tácito. Algunos grupos focales con madres y maestras explican cómo hasta las capacitaciones habían aceptado, sin cuestionamiento alguno, que sus maridos les controlen los celulares o que las hijas ayuden en las tareas de la casa mientras que los hijos varones ven la televisión o juegan al fútbol. Esta naturalización de las desigualdades injustas entre hombres y mujeres, tan presentes en nuestra cultura, son el sustrato de más formas de violencia. Por ello resulta relevante hacer emerger las concepciones que de modo más o menos implícito están presentes en la población destinataria del proyecto PLV.

Si analizamos los datos relacionados a los hechos de violencia en las comunidades (Tabla 5), obtenidos en el cuestionario a grupos de interés, vemos que la violencia familiar y los tratos desconsiderados representan el 65,5 % de los hechos. A partir de estos datos podemos pensar que las comunidades y los hogares son percibidos como espacios más violentos que la escuela, aclarando que hablamos de percepciones de actores institucionales educativos. Si sumamos los hechos de explotación, droga, robos, homicidios, violación, etc. tenemos que al menos el 14,4 % de los hechos son difíciles de enfrentar desde la dinámica de programas educativos.

En los grupos focales se planteó una pregunta dirigida a conocer si alguna forma de violencia contra las niñas y niños en el seno de la familia era reconocida como válida. En este sentido, en base a 21 participantes en total, ninguna forma de violencia se reconoció como válida como primera respuesta (38 %), mientras que se consideraron válidas: prohibir salidas o limitar el uso de televisión o celulares (19 %), pegar con la mano (9 %) o pegar con un cinto (9 %), encerrarlos (8 %) y con una sola respuesta “pegar con algún objeto”. Se infiere de esta respuesta que, aunque la mayoría reconoce que toda forma de violencia está prohibida, aún persiste el

entendimiento que algunas formas se mantienen válidas o incluso no se consideran violencia

Con relación a la percepción de los grupos focales en materia de violencia sexual, a la consulta sobre si las relaciones de carácter sexual con niñas, niños y adolescentes constituyen una forma de violencia, el 93 % indicó que sí en todos los casos y el 7 % solo si son forzadas.

Tabla 5: Principales hechos de violencia que se observan en las comunidades

Tipos de violencias	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
Violencia intrafamiliar (física)	43	47,8	30,9	30,8
Violencia intrafamiliar (psicológica)	34	37,8	24,5	55,3
Situaciones de violencias físicas en la comunidad	14	15,6	10,1	65,3
Omisión del deber del cuidado	8	8,9	5,8	71,1
Familias disfuncionales	8	8,9	5,8	76,8
Situación de consumo de estupefacientes	8	8,9	5,8	82,6
Abuso sexual infantil	5	5,6	3,6	86,2
Robos y asaltos	4	4,4	2,9	89,1
Abandono de hogar	3	3,3	2,2	91,2
Situación de consumo de alcohol	3	3,3	2,2	93,4
Explotación sexual infantil	2	2,2	1,4	94,8
Violencia ejercida a través de redes sociales	2	2,2	1,4	97,7
Embarazo infantil forzado	1	1,1	0,7	98,4
Feminicidio	1	1,1	0,7	99,1
Falta de respuesta de instancias de seguridad	1	1,1	0,7	99,9

Fuente: Elaboración propia

En la información cualitativa analizada es común la percepción sobre las comunidades como contextos sociales con alta presencia de agresividad y violencia. Gran parte de ella se vive en las familias, aunque también alcanza a las calles. Se habla incluso de cierta cultura de violencia y no solo machista, un medio social de supervivencia, con escasa conciencia de derechos, abandono de valores y desprecio hacia el más débil.

También en los grupos focales se profundizó la percepción de los hechos de violencia hacia las mujeres. Al pedirles que explicasen que se entiende por violencia contra la mujer el grupo señaló en primer lugar a las formas de violencia física (31 %) y psicológica (31 %), violencia sexual (13 %), económica (9 %) y el ataque a la dignidad como forma de violencia (9 %). Cuando se les preguntó sobre qué tipo de violencia es posible/aceptable el grupo mayoritariamente señaló que ninguna forma de violencia es posible/aceptable (79 %), aunque se señaló como posible el control de redes sociales y contraseñas del celular (21 %). Además de los citados,

durante los diferentes talleres realizados con las mujeres los distintos hechos de violencia identificados y que generaron acuerdo fueron: que no te deje salir; que controle tu celular; *que no te deje ir a visitar a la familia; que obligue a hacer cosas con lo que no me siento a gusto; que te amenace de muerte; que te grite;* y fuera del entorno familiar o de pareja *que no te hagan caso en una institución.*

Frente a la consulta sobre quienes ejercen violencia hacia las mujeres en el grupo focal se señaló en general a la familia y esposos o pareja. En las diferentes muestras las mujeres coinciden en identificar mayormente las violencias realizada en el ámbito familiar (en el hogar). Por lo que citaron se puede clasificar según tipologías y por orden de gravedad en: violencia física, violencia psicológica, económica, coacción y privación de libertad. Muchas de las mujeres mencionaron casos de feminicidio visto por televisión, por diferentes redes sociales o casos de algún familiar o amiga.

Considerando las palabras citadas por las mujeres durante los diferentes talleres, algunos grupos conceptualizaron la violencia como *todo aquello que hace daño tanto físico como psicológico y otros como todo aquello que hace daño tanto físico, psicológico, privación, limitación y control excesivo.*

Las mujeres que en las capacitaciones tomaron consciencia de que la violencia *ha evolucionado*, haciendo referencia a que la violencia ya no es solo física o psicológica. Algunas mujeres incluso acotaron que, aunque en menor grado, también hay violencia *en el parto o en la consulta prenatal cuando te dicen cosas incómodas. Otras mencionaron que la violencia se da desde el momento que la pareja te condiciona a algo, no te deja salir, te separa de tu familia o amistades, no te deja compartir rondas de tereré con tus amigas, se reciben golpes o gritos, te insulte delante de los hijos o amigos o familiares, te estire el pelo o se burle del aspecto físico.*

En un encuentro participó una mujer que pudo superar la violencia con su pareja y dijo: *La violencia se da repetidas veces hasta que la sociedad, los vecinos llegan a verlos y aceptar como algo normal en la pareja, ven como naturales, pero no es así. Terminar con la violencia depende de una misma, si no podemos solas busquemos ayuda en la familia, con una amiga o en alguna institución.* Las participantes reforzaron esta intervención con el contenido de la Ley N° 5777/16 de Protección Integral a las mujeres contra toda forma de violencia. La mayoría desconocía la existencia de la nueva Ley y la valoraron como un progreso muy necesario. En las comunidades, el desconocimiento de esta y otras leyes hace que vivan en total desprotección.

Muchas mujeres reconocen que están “más vivas” y no se callan ante situaciones incómodas, sin embargo no todas tiene la misma experiencia, muchas viven y aguanta la situación por diferentes motivos, sobre todo por el miedo a palizas o las amenazas de muerte.

Lo que llama la atención a través de las respuestas obtenidas en los grupos focales es que, tanto en las niñas como en mujeres, se perpetúan conceptos de que cierta forma de violencia es posible en tanto no sea física. En relación con la violencia sexual que sufren niñas, niños y adolescentes, se visibiliza la necesidad de contar

con más claridad al respecto de qué se considera legal y qué ocurre realmente en las comunidades. Por todo ello se sugiere indagar un poco más al respecto y evaluar si se requiere un material específico de prevención de esta forma de violencia que afecta particularmente a las niñas y mujeres adolescentes.

En el cuestionario aplicado a grupos de interés también se indagó sobre los principales hechos de violencia observados en la escuela (Tabla 6). Una primera observación es la variedad de situaciones identificadas. En el inicio del proyecto existía una cierta dificultad para diferenciar los diferentes hechos de violencia. El proyecto ayudó a tener una visión más precisa para poder construir diferentes tipos de respuestas. El grupo focal realizado en el inicio del proyecto mostraba que el equipo docente necesitaba tener claridad al respecto de las causas de la violencia, las formas en las que la violencia puede presentarse, claridad al respecto del rol de cada una de las instituciones públicas que intervienen (incluyendo qué pueden o no pueden hacer ya que también son veedores comunitarios) y su rol mismo como docentes tanto en la prevención como en la protección frente a toda forma de violencia.

Analizando los datos podemos observar que el 66,4 % de los hechos se relacionan con maltrato verbal, agresión física leve y acoso o *bullying*. Las formas más presentes, de modo cotidiano, son las que conceptualizamos como *violencia emocional* que en sus diferentes tipologías alcanza al 56,8 % de las situaciones percibidas. La *violencia física* en la escuela, un tipo de violencia que siempre es más evidente, representa en total el 28 % de los resultados. También merece destacarse que un 9,6 % denuncian situaciones diferentes de *violencia por negligencia familiar*, indicando diferentes situaciones como abandono u omisión del deber de cuidado. La *violencia sexual* es percibida por 2,4 % de participantes, aunque las razones de género también explican parte de la *violencia emocional*. Frente al 2,4 % de participantes que opinan que no es habitual la violencia en las escuelas, un 0,8 % informa de lo que se considera *violencia institucional*, indicando alguna forma de maltrato por parte de docentes. En contraste con el grupo focal realizado analizando estas situaciones, podemos afirmar la gran coincidencia en los resultados a excepción de que no se mencionan en ningún momento situaciones de *bullying* o acoso escolar. Es preciso destacar que casi todas estas formas de violencia pueden ser prevenidas y trabajadas educativamente desde la Escuela.

Tabla 6: Principales hechos de violencia que identifican las alumnas y los alumnos dentro de las escuelas

Tipos de violencias	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
Maltrato verbal (sobrenombres, insultos, burlas, etc.)	36	41,1	28,8	28,8
Agresión física leve (empujones, golpes, estirones,...)	27	30	21,6	50,4
Acoso (Bullying)	20	22	16	66,4
Abandono familiar, omisión cuidado, violencia de madres y padres a hijos (a veces de hijas o hijos a madres o padres)	12	13	9,6	76
Peleas	8	8,9	6,4	82,4
Maltrato psicológico (a veces mediante redes sociales)	6	6,7	4,8	87,2
Trato desconsiderado, despreciativo, gritos, faltas de respeto, etc.	5	5,6	4	91,2
No se presentan hechos de violencia	3	3,3	2,4	93,6
Acoso sexual	3	3,3	2,4	96
Bromas pesadas	2	2,2	1,6	97,6
Discusiones	1	1,1	0,8	98,4
Discriminación entre pares	1	1,1	0,8	99,2
Docentes que gritan y humillan a las niñas y niños	1	1,1	0,8	100

Fuente: Elaboración propia

Los datos que explican a quién afecta los principales hechos de violencia (Tabla 7) refieren: niñas, niños y adolescentes por parte del 70 % de las personas encuestadas. Y en cuanto a género (cuando se explicita) las mujeres y niñas merecen un destaque por parte del 27,7 % de las encuestadas y encuestados, demostrando la pertinencia del público meta de este proyecto. La violencia afecta más a las niñas y a las mujeres, aunque a través de los grupos focales se manifestó la necesidad de ser inclusivos con los niños (varones) para proteger también sus derechos y para que ellos también conozcan y se comprometan con el cambio.

Tabla 7: Principales afectados por la violencia

	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
Niñas y niños	70	77,8	54,7	54,7
Mujeres (madres)	21	23,3	16,4	71,1
Adolescentes	18	20,0	14,1	85,2
Comunidad educativa	6	6,7	4,7	89,9
Las niñas	4	4,4	3,1	93
Hombres	3	3,3	2,3	95,3
Adultos mayores	2	2,2	1,6	96,9
Familias	2	2,2	1,6	98,5
Docentes	1	1,1	0,8	99,3
Personas con discapacidad	1	1,1	0,8	100,0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a quienes ejercen violencia contra niñas, niños y adolescentes, en los grupos focales se señaló mayoritariamente a las madres y los padres (56 %), familiares (26 %) y otros, incluyendo hermanos (17 %). Se observa que en ninguno de los casos se señaló a otros niños como responsables de ejercer violencia.

Como principales causas de la violencia, las personas que aplicaron el cuestionario señalaron la pobreza y el tipo de educación que tienen las madres y los padres, que junto con la disfunción familiar alcanzan el 63,3 % de saturación de las respuestas (Tabla 8). Dentro de esta falta de educación de las madres y los padres se contemplan expresiones como ignorancia, poca sensibilización y falta de preparación. Pero al hacer referencia también a poca responsabilidad, poco afecto o desapego, falta de valores, se hace más mención a la capacidad de las familias por garantizar el cuidado y construir un entorno intrafamiliar de relaciones saludables. En este sentido, la formación debería entenderse principalmente como capacitación para la parentalidad positiva. Y en esta competencia sí se explica que se destacan familias, aun sin formación, por su compromiso con sus hijos y la colaboración con la escuela.

La disfunción de muchos hogares no se debe exclusivamente a rupturas entre las parejas. Hay otras causas que también la provocan, como: migraciones temporales de los hombres por motivos laborales, graves problemas de conciliación por turnos laborales de hombres y mujeres, sobrecarga laboral debido a largas jornadas y pluriempleo para mitigar los bajos ingresos, venta ambulante en la que participan las hijas e hijos, cesión temporal del cuidado de hijas e hijos a familiares o vecinas, vecinos, hacinamiento en el domicilio y enfermedades.

Hasta un 34,4 % de las personas encuestadas señalaron el alcoholismo y la presencia de drogas como casusas de la violencia en las familias y comunidades. Junto a ejemplos notables de casos de resiliencia (*supervivencia* es como se expresa en las narrativas, pero va más allá porque se refiere a personas que además de resistir son capaces de aportar positivamente), las adicciones emergen como puerta de

evasión de una realidad hostil. Estas parecen afectar más a varones, hombres y adolescentes.

En conjunto no se aprecia que en las comunidades y familias de las escuelas exista una clara conciencia de derechos y de su exigibilidad. Lo que se recogió en los grupos focales fue que el 60 % tenía desconocimiento de la normativa o de los derechos, mientras que el 20 % se refirió a la Constitución Nacional y el 13 % a la Ley N° 5777/16 “De protección a las mujeres contra toda forma de violencia”. A pesar de ser difundida como “la Ley de la violencia contra las mujeres”, ninguna de las personas encuestadas mencionó a la Ley N° 1600/00. Se trata de otro aspecto más de la formación que está pendiente en estos grupos sociales: la formación en ciudadanía como asunción consciente de ser sujeto de derechos y deberes sociales.

Tabla 8: Principales causas de la violencia

	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
Educación de madres y padres (poca responsabilidad, ignorancia, poca preparación, falta de valores, falta de comunicación y diálogo, poco afecto)	50	55,6	32,3	32,3
Pobreza (situación económica, desempleo, fragilidad)	25	27,8	16,1	48,4
Inestabilidad o disfunción familiar, separaciones, abandono del hogar, monoparentalidad, hijos solos	23	25,6	14,8	63,3
Abuso del alcohol	21	23,3	13,5	76,8
Drogas	10	11,1	6,5	83,3
Ambiente social violento	6	6,7	3,9	87,1
Ausencia figura paterna	5	5,6	3,2	90,4
Estrés adultos (por pobreza e inseguridad)	4	4,4	2,6	92,9
Machismo	4	4,4	2,6	95,5
Ausencia del Estado	3	3,3	1,9	97,5
Celos	2	2,2	1,3	98,8
Cultural, no hay una causa precisa	2	2,2	1,3	100,0

Fuente: Elaboración propia

6.2. Marco conceptual de la acción

El proyecto plantea como objetivo general prevenir la violencia contra las niñas escolarizadas y mujeres de la comunidad educativa de comunidades vulnerables, promoviendo sus derechos y protección social a través del fortalecimiento de las escuelas públicas y la comunidad en el ejercicio de su rol de garantes y promotoras de los derechos y protección social de las mismas. Para lograrlo se programan acciones de sensibilización y capacitación, así como otras encaminadas a la organización e institucionalización de mecanismos y estrategias encaminadas tanto a la prevención y la protección de la mujer y la infancia como a la promoción de sus derechos.

La planificación del proyecto sostiene actividades en diversos frentes que, globalmente resumimos a continuación: a) campaña pública de amplio alcance para concienciar de la problemática a nivel país; b) reflexión en torno a las propuestas de política pública; c) articulación de estrategias en el ámbito municipal; y d) acción socioeducativa desde las escuelas y comunidades. Todas las propuestas se diseñan y posteriormente se reajustan y organizan de forma encadenada y coherente para su ejecución durante un periodo de 3 años. Se constata que todo el equipo técnico (diseño de proyecto, dirección técnica y facilitadoras) comparte y asume el planteamiento global de ALDA y se alinea con su enfoque. Desde un principio se reconoce como virtud que el proyecto se dirige, por un lado, a incidir en el nivel macrosocial, y por otro al monitoreo a nivel local de experiencias de implementación de nuevas propuestas de política pública contra la violencia que afecta a niñas y mujeres en el Paraguay.

En la fase inicial del proyecto se realizan diversas acciones de capacitación y reflexión con el equipo técnico promotor de la Fundación Alda, asesores CIDESD y equipo multiactor. Se comparte la comprensión del fenómeno de la violencia por razones de género. La violencia física, que en ocasiones alcanza extremos de maltrato, violación y asesinato, es la realidad más conocida que divulgan los medios de comunicación y queda reflejada en las estadísticas nacionales e internacionales. No obstante existen muchas clases de violencia, más o menos sutiles y toleradas, que conforman un alto nivel de sufrimiento y dan lugar a violaciones graves de los derechos de la mujer. La exclusión y/o discriminación en función del sexo se expresa en muchas costumbres y patrones sociales, tiene un arraigo cultural que influye tanto en los hombres como en las mujeres. Esta capa oculta de discriminación latente lleva a naturalizar la desigualdad. En consecuencia, la política pública y la acción socioeducativa no debe contentarse con la protección de la mujer y la atención a las víctimas. Es preciso generar en la población y actores sociales y educativos la toma de conciencia y el compromiso activo en abolir las formas de violencia de género. Y también, dando un paso más, proponer nuevas formas de educación y producción cultural basadas en los principios de igualdad y derechos para todos y todas.

Fruto del trabajo compartido se propone una ampliación de la conceptualización del marco de actuación que puede ayudar a fortalecer la coherencia del proyecto y la comunicación del mismo a todos los grupos de interés. Desde una mirada sisté-

mica se identifican diferentes dimensiones de actuación que, a su vez, inciden en diferentes niveles de la estructura social.

Las 4 dimensiones que ayudan a ordenar el conjunto de acciones propuestas del proyecto: “Mi escuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia” son las siguientes:

- i. **Sensibilización.** Supone promover un primer nivel de concientización y crear las condiciones básicas para la implementación del proyecto. Se desarrolla mediante acciones de formación a diferentes actores de las comunidades (Dirección y docentes de escuelas, miembros asociaciones de cooperación escolar, referentes comunitarios, etc.) y campañas de sensibilización de mayor alcance.
- ii. **Prevención de la violencia.** Principalmente mediante acciones promovidas desde los centros escolares con todo el alumnado y sus familias, con nuevas acciones áulicas a partir de ajustes curriculares, la acción tutorial o de acompañamiento de alumnado, y la formación a familias. También se incluyen las actividades educativas y culturales realizadas más allá del tiempo escolar, desde la misma escuela u organizadas por la propia comunidad.
- iii. **Detección de casos y acompañamiento.** En primer lugar se considera la capacitación de actores y el establecimiento de indicadores y protocolos de detección. También se considera la importancia de acompañar a las personas afectadas, facilitando apoyo y orientación para mejorar la situación y para activar el sistema de denuncia y actuación si se requiere.
- iv. **Articulación de denuncias y protocolos de actuación.** Organizando los circuitos de denuncia y actuación, acordando protocolos claros y estableciendo los mecanismos interinstitucionales de coordinación de las actuaciones y su seguimiento. Supone desplegar en terreno la ruta de actuación prevista en el marco legal.

Las diferentes dimensiones de acción inciden con diferente intensidad en los 6 niveles de destinatarios que se describen a continuación:

- i. **Familias:** es el sector poblacional destinatario principal del proyecto, las hijas e hijos escolarizados en las 18 escuelas y sus familias, madres y padres principalmente.
- ii. **Escuela:** nos referimos con ello al “actor” clave en el proyecto, considerando tanto la dimensión institucional como a sus profesionales, dirección y equipo docente.
- iii. **Comunidad:** el conjunto de personas que viven en un mismo territorio y comparten necesidades y recursos. Con frecuencia se articulan a través de las Asociaciones Vecinales y también se incluyen en la escuela mediante las respectivas Asociaciones de Cooperación Escolar (ACE). Pueden existir otros actores comunitarios.

- iv. Municipio: bien a nivel de distrito como en el conjunto del municipio se encuentran otros actores con responsabilidad en la acción socioeducativa, la seguridad, la salud y la atención a las personas.
- v. Administración estatal: dado el carácter transversal de las políticas de igualdad y la prevención y atención a la violencia contra mujeres y niñas, las instancias de la Administración (central y departamental) que pueden colaborar y recibir insumos del proyecto.
- vi. Sociedad: el conjunto de la población, con diferentes niveles de sensibilidad y conocimiento, que pueden comprometerse con el cambio y apoyar la mejora pretendida.

La complejidad inherente al problema de la violencia contra mujeres y niñas y la desigualdad por razones de género conlleva plantear un abordaje integral con acciones educativas, sanitarias, sociales, administrativas, legales, etc. que afectan a todas las instancias de la sociedad. Esta concepción global queda bien plasmada en el carácter multidimensional y multinivel del proyecto. En la tabla 9 se clasifican las acciones desarrolladas. Tras su correspondiente sistematización se dispone en estos momentos de un repertorio amplio de propuestas, abiertas a la replicación en otros contextos.

Tabla 9: Matriz de acción integral del proyecto: “Mi escuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia”

	Sensibilización	Prevención y promoción	Detección casos y acompañamiento	Denuncia y actuación
Niñas y niños	Campaña OPA la violencia Ferias pedagógicas	Agentes lila Encuentros de niñas	(No corresponde)	Agentes lila Encuentros de niñas
Escuela (Dirección y docentes, ACE)	Campaña OPA la violencia Ferias pedagógicas	Programa formación módulos Talleres de preclase Intercambio delegación a España Articulación escolar	Programa formación módulos Talleres de preclase Articulación escolar	Programa formación módulos Acompañamiento
Comunidad (familias, madres)	Campaña OPA la violencia Ferias pedagógicas	Agentes lila Encuentros de mujeres	Agentes lila	Agentes lila
Municipio	Campaña OPA la violencia	Redes de Escuelas	Redes de Escuelas Mesa de Diálogo Interinstitucional	Mapeos
Administración estatal	Campaña OPA la violencia			
Sociedad	Campaña OPA la violencia			

Fuente: Elaboración propia

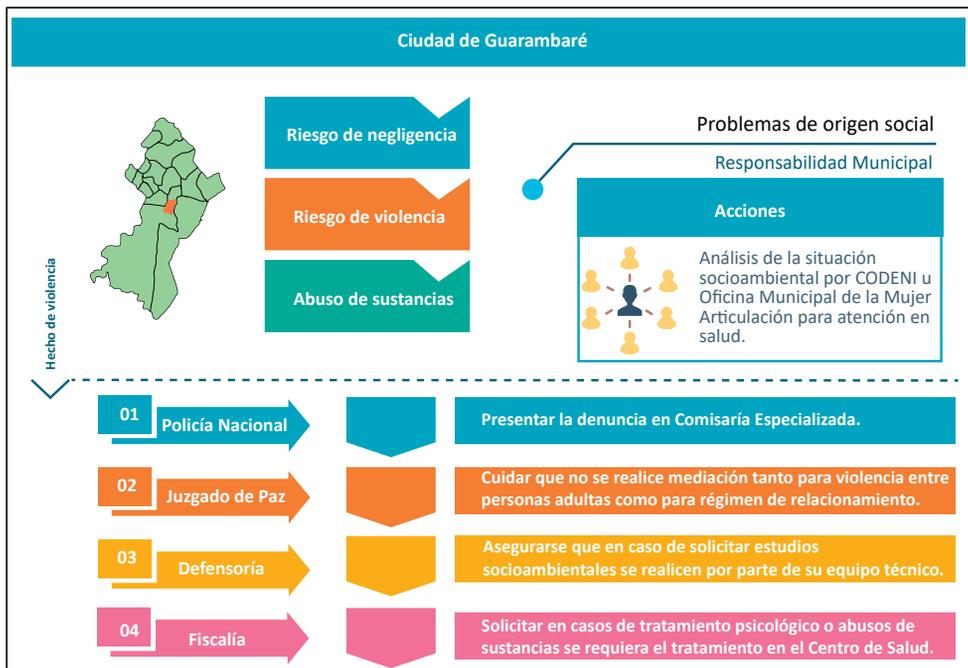
6.3. Mapeo de necesidades y recursos a nivel local

Entre agosto y septiembre de 2018, CIDSEP realizó talleres en cada municipio con 2 jornadas de trabajo con representantes de los grupos de interés de las comunidades destinatarias del PLV e instancias públicas y servicios afectos presentes en los municipios. El primer día de taller se trabajó el escenario global de la violencia contra la niñez y adolescencia y contra las mujeres, identificándose los casos posibles, la norma aplicable y las instituciones gubernamentales encargadas de dar una respuesta. El segundo día de taller, en base a las problemáticas observadas por las y los participantes y las necesidades de la comunidad, fueron reunidos en grupos para identificar los problemas locales y la función de cada organismo público encargado de dar respuesta en cada ciudad, para luego en forma de plenaria discutir posibles soluciones a los problemas identificados. Del informe extenso de los resultados obtenidos elaborado por CIDSEP (2018) presentamos a continuación un resumen de los más relevantes que muestran un primer mapeo de necesidades y recursos para cada municipio. Al final del apartado se presenta una valoración general atendiendo las muchas similitudes entre las poblaciones meta del proyecto PLV.

Guarambaré

En la Figura 2 se muestra el resumen del mapeo levantado a partir del taller desarrollado en Guarambaré, con las principales fuentes de riesgo y necesidades y las propuestas de actuación atendiendo las instancias presentes en el municipio.

Figura 2: Mapeo necesidades y recursos de PLV en Guarambaré



Fuente: CIDSEP (2018)

En materia de niñez se identifican problemas relacionados con negligencia y violación del deber de cuidado con consecuencia en riesgo de explotación, abandono y consumo de sustancias (alcohol y drogas) como uno de los problemas más graves y comunes. Asimismo, se identifica un alto grado de abuso sexual infantil y casos de naturalización de relacionamiento entre niñas y varones mayores de 16 años (estupro). En materia de mujeres, se manifiesta un alto grado de situaciones de violencia contra la mujer que llevó a la reciente creación de una comisaría especializada.

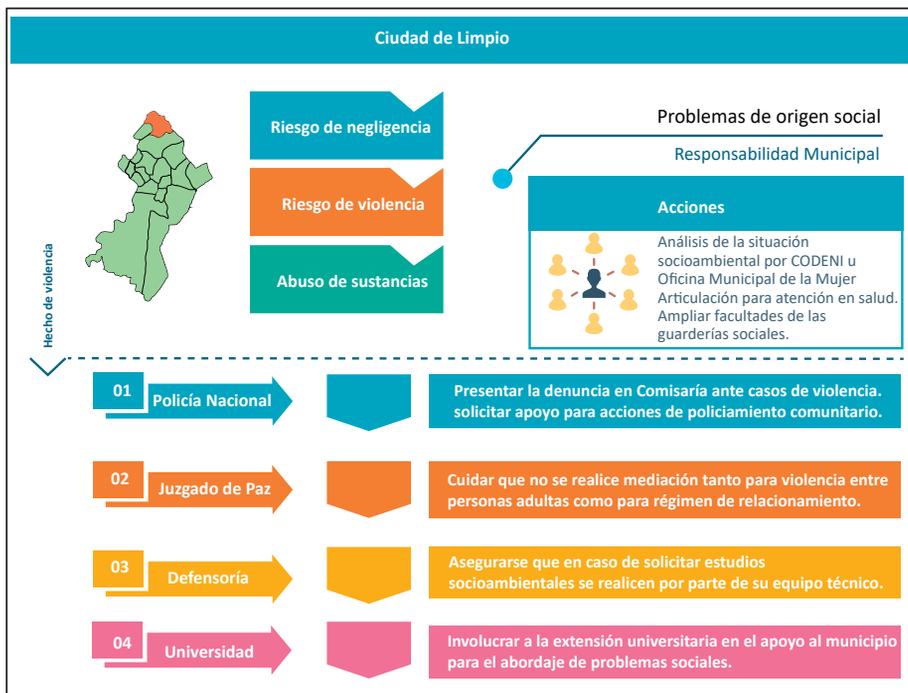
En la ciudad se hallan presentes instituciones públicas tales como: CODENI (No tiene abogado, ni psicólogo, ni trabajador social); Secretaría de la mujer (municipal, funciona desde hace tres años) cuenta con una psicóloga voluntaria que va los días martes, de la Fundación Buen Gobierno, quien atiende a funcionarios y sus familiares; Centro de Salud (Cuenta con una psicóloga y trabajador social); Juzgado de Paz; Policía (Cuenta con comisarías especializadas); el Servicio Nacional de Promoción Profesional. Además de estas instituciones públicas, también se encuentran presente una dotación de Bomberos Voluntarios.

La ciudad no cuenta con las siguientes instituciones: Defensoría Pública, Juzgado de la Niñez y Adolescencia, Defensoría de la Mujer, Defensoría de la Niñez y Fiscalía.

Limpio

En la Figura 3 se muestra el resumen del mapeo levantado a partir del taller desarrollado en Limpio, con las principales fuentes de riesgo y necesidades y las propuestas de actuación atendiendo las instancias presentes en el municipio.

Figura 3: Mapeo necesidades y recursos de PLV en Limpio



Fuente: CIDSEP (2018)

En niñez y adolescencia el problema principal está relacionado con negligencia y potencial violación del deber de cuidado con derivación en consumo, abuso sexual (incluyendo embarazo adolescente), violencia entre pares, acoso escolar, explotación laboral (incluyendo peores formas de trabajo infantil relativas al trabajo en calle), explotación con fines de mendicidad. En materia de mujer, se visibilizó como principal problema que se realizan medicaciones en el Juzgado de Paz y que muchas de las situaciones de violencia están vinculadas con el consumo de drogas.

Se manifestó también un alto grado de violencia en la comunidad que se visibiliza especialmente en los asentamientos, potencialmente relacionada con el hacinamiento. Hay hacinamiento en los más de 65 asentamientos que existen en la ciudad. A causa de la migración de la población de los bañados de Asunción, se han trasladado a la ciudad la problemática de dicho lugar (drogas, violencia, alcoholismo).

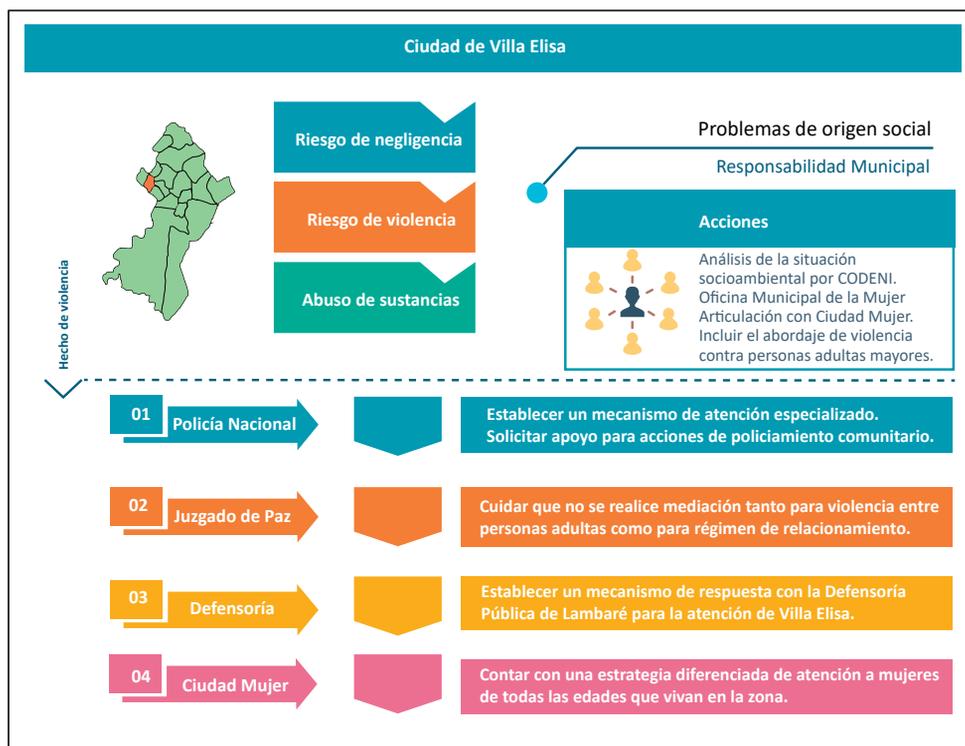
Las instituciones con presencia en la ciudad son la CODENI (cuenta con un psicólogo, 2 consejeras y un abogado); el centro de salud (cuenta con atención psicológica). La CODENI no cuenta con suficientes recursos humanos y tampoco infraestructura al igual que escaso materiales de oficina.

Hay ausencia de autoridades a nivel local: Defensor local (La Defensoría Pública se encuentra en la ciudad de Luque), Juzgado de la Niñez y Fiscalía (depende de la Fiscalía de la ciudad de Luque).

Villa Elisa

En la Figura 4 se muestra el resumen del mapeo levantado a partir del taller desarrollado en Villa Elisa, con las principales fuentes de riesgo y necesidades y las propuestas de actuación atendiendo las instancias presentes en el municipio.

Figura 4: Mapeo necesidades y recursos de PLV en Villa Elisa



Fuente: CIDSEP (2018)

En niñez, se manifiesta un alto riesgo de negligencia y situaciones concretas de violación del deber de cuidado. Se manifiesta la percepción de un elevado número de embarazos adolescentes que no cuentan con el necesario abordaje y contención. En materia de mujeres, se señala que a pesar de que los casos de violencia son frecuentes, no se cuenta con acciones de prevención y la respuesta de “Ciudad Mujer” no parece ser suficiente. Un elemento común en ambos grupos es que hay reticencia por parte de vecinas y vecinos de involucrarse ante la falta de respuesta efectiva de las autoridades. En ambos casos, el consumo y abuso de sustancias se señala como un factor generador de violencia.

A diferencia de otras ciudades, se señala la necesidad de incluir la violencia contra personas adultas mayores en las estrategias de prevención.

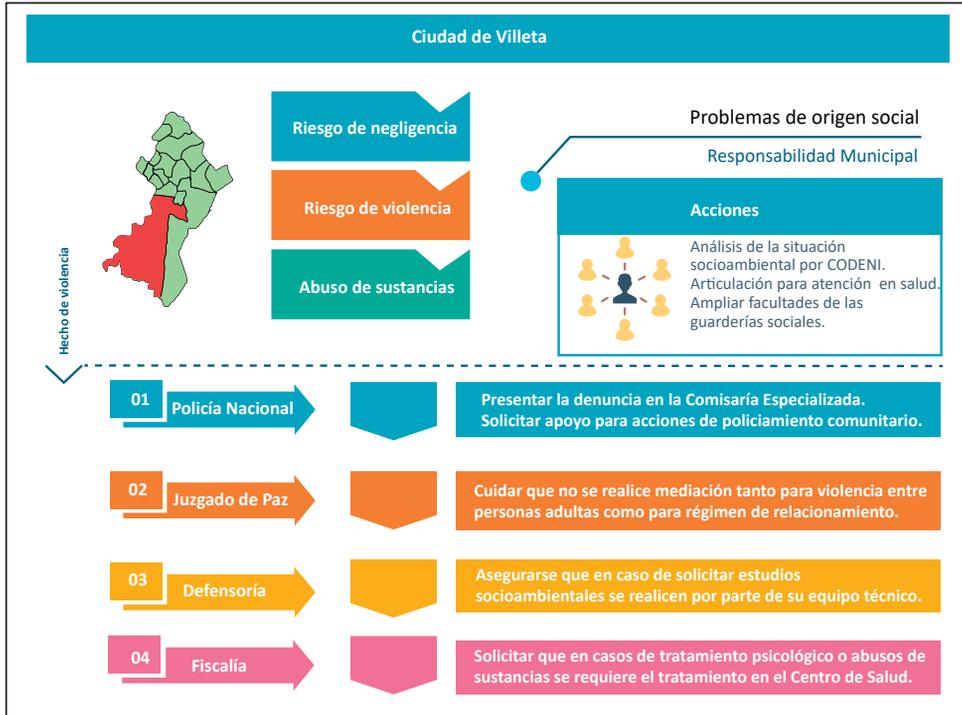
La ciudad cuenta con 16 barrios y 53 asentamientos y hay pocos recursos humanos en las instituciones públicas para dar respuesta a la violencia en todos estos lugares. Las instituciones públicas presentes a nivel local son: la Policía Nacional que cuenta con 3 comisarías; CODENI (disponen de abogada, psicóloga y trabajadora social); Juzgado de Paz; Fiscalía Penal; Hospital Distrital (5 USF); “Ciudad Mujer” (Proyecto del Ministerio de la Mujer)

Están ausentes las autoridades tales como: Defensoría pública (les corresponde la Defensoría de Lambaré que además abarca a las ciudades de Ñemby, San Antonio e Ypané).

Villeta

En la Figura 5 se muestra el resumen del mapeo levantado a partir del taller desarrollado en Villeta, con las principales fuentes de riesgo y necesidades y las propuestas de actuación atendiendo las instancias presentes en el municipio.

Figura 5: Mapeo necesidades y recursos PLV en Villeta



Fuente: CIDSEP (2018)

En materia de niñez, se identificaron situaciones vinculadas a negligencia y riesgo de violación del deber de cuidado vinculada con el hecho de que muchos NNA pasan el día sin el cuidado de una persona adulta. Aunque la CODENI es activa en la comunidad, se señala que la debilidad se encuentra en la Defensoría de la Niñez (Ministerio de Defensa Pública) que no interviene escudándose de que se trata de problemas sociales. En materia de mujeres, se señala el desconocimiento general de los derechos que tienen las mismas. Se evidenció asimismo que no se sienten respaldadas por las autoridades en materia de estar protegidas de represalias al realizar denuncias.

Al igual que en otras comunidades se evidencia un alto grado de violencia en la comunidad que incluye agresiones contra docentes y entre vecinas y vecinos. Las autoridades no realizan control ni seguimiento a los hechos de violencia denunciados. El defensor público se excusa de atender denuncias alegando que los hechos constituyen problemas sociales.

Las instituciones con presencia en la ciudad son la CODENI (Cuenta con una psicóloga, abogada, consejeras y una encargada); Policía (Cuenta con centro de atención a

víctimas, una comisaría central y cuatro sub comisarías); Juzgado de Paz; Fiscalía; y Bomberos. El municipio cuenta con un presupuesto anual considerable para implementar acciones para la prevención de la violencia.

Hay ausencia instituciones públicas a nivel local: Defensoría Pública (el defensor público tiene su sede en otra ciudad y no siempre acude cuando se solicita su presencia e intervención), el Ministerio de la Mujer no tiene instalada una oficina de atención a la violencia contra la mujer.

Valoración general

Las cuatro ciudades intervenidas coinciden en problemas vinculados con negligencia frente a NNA; violencia en ámbito familiar y comunitario, y abuso de sustancias. En general se constata que todas ellas afrontan el desafío común de no contar con un Sistema Integral de Protección y Garantías de Derechos local que responda por las necesidades propias de hacer frente a situaciones de violencia contra NNA y mujeres. En la tabla 10 se presenta un resumen de los servicios e instancias de prevención y protección de violencia contra NNA y mujeres, presentes en las 4 ciudades, a los que se puede recurrir desde las comunidades meta del proyecto PLV. Con independencia de su funcionamiento, el esquema denota una cobertura desigual y a priori insuficiente si consideramos que las estadísticas señalan al Departamento Central como uno de los territorios con mayor riesgo.

Se observa en general una debilidad en la asignación de recursos de los municipios para la creación, sostenimiento y designación de funcionariado para atender situaciones de garantías y protección de derechos de NNA por medio de las Consejerías Municipales de la Niñez (CODENI) u oficinas municipales de la mujer. El resto de las instancias responsables de proveer servicios tampoco los ofrecen de manera constante, cercana, oportuna o eficiente de acuerdo a los relatos de quienes participaron en los talleres. La policía local, al igual que las demás instituciones, no cuentan con recursos suficientes para realizar todas sus funciones. Además, lo más frecuente es que las funcionarias y funcionarios del sector público tengan escasa capacitación para atender casos de violencia cuando se presentan. También se considera que hay un pobre conocimiento sobre las normas de protección contra la violencia por parte de las autoridades educativas. Además, la falta de recursos impide la aplicación del Protocolo de atención para casos de violencia y acoso escolar del Ministerio de Educación y Ciencias en las escuelas.

Las y los participantes en los talleres explican el descreimiento de las leyes y autoridades por parte de la población e incluso docentes, en parte porque existe indiferencia de las propias autoridades en la atención de los casos y la prevención de la violencia. Se añade la desigualdad legal (acceso a justicia) como otra forma de exclusión porque quien tiene más recursos puede comprar la justicia.

Tabla 10: Servicios e instancias de prevención y protección de violencia en las comunidades

Ámbito e Instancia	Guarambaré	Limpio	Villa Elisa	Villeta
Municipio				
CODENI	X	X	X	X
Oficina de la Mujer	X	X		
Guarderías		X		
Centro de mediación municipal		X		
Ministerio de la Mujer				
SEDAMUR				
Ciudad Mujer			X	
Ministerio de Justicia				
Casa de Justicia				
Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social				
Unidad de Salud de la Familia	X	X	X	X
Centros de Salud	X	X	X	X
Centro de atención a personas agresoras				
Ministerio de Educación				
Escuelas	X	X	X	X
Ministerio del Interior				
Comisaría de Orden y Seguridad	X	X	X	X
Comisaría especializada en Violencia	X			X
Poder Judicial				
Juzgado de Paz	X	X	X	X
Juzgado de Niñez y Adolescencia				
Juzgado Penal de Garantías		X		
Ministerio Público				
Fiscalía de Niñez y Adolescencia				
Fiscalía especializada en Violencia				
Fiscalía Penal		X		X
Centro de Atención a Víctimas				
Ministerio de Defensa Pública				
Defensoría de Niñez y Adolescencia				
Defensoría de Violencia contra la Mujer				

Fuente: CIDSEP (2018)

De las conversaciones mantenidas se manifiesta que en la mayoría de los casos los servicios de respuesta a denuncias de violencia se prestan cada vez que se realiza una denuncia involucrando a todas las instituciones que deben participar. Sin embargo muchos de estos servicios se prestan desde otras ciudades (Guarambaré y Villeta son cubiertos jurisdiccionalmente por la competencia territorial de J.A. Saldívar, Limpio por Luque, Villa Elisa por Lambaré). Sus equipos están incompletos, por ejemplo, salvo en el caso de Guarambaré y Limpio sólo se cuenta con atención psicológica un día a la semana en el Centro de Salud. También se ha denunciado que se podría estar incumpliendo con los procedimientos legales, como es el caso de algunos Juzgados de Paz al realizar mediaciones a pesar de estar prohibido por ley y que todas las Defensorías de la Niñez suelen canalizar la intervención por

medio de personal de las municipalidades o la Policía Nacional sin acudir personalmente a las intervenciones. En consecuencia, se identifican las siguientes recomendaciones generales:

- *Fortalecimiento Municipal:* Establecer estrategias de incidencia para fortalecer en todos los municipios la dotación y servicios que proveen las oficinas especializadas en niñez y mujer en miras a presupuestos de los próximos años. Fue general la observación al respecto de que las Consejerías de la Niñez y la Adolescencia no cuentan con suficiente presupuesto y el plantel de profesionales, a pesar de que generalmente el Ministerio de Defensa Pública solicita a estas dependencias municipales la realización de los estudios socio-ambientales. La consecuencia es que suelen ser realizados por personas que no son profesionales de psicología o trabajo social, so pena de que no tengan validez legal o pueda denunciarse por extralimitación de funciones al personal de las CODENI. En las ciudades en las que se cuenta con una Oficina Municipal de la Mujer, se presenta la misma situación.
- *Incorporación de prevención de violencia en las campañas políticas 2019 y siguientes:* En el marco de las elecciones municipales (período 2020-2025), se recomienda el trabajo con todas las personas intendentables para incorporar respuesta a la violencia en sus campañas y el desarrollo de propuestas de respuesta ajustadas a las necesidades de cada comunidad.
- *Desarrollo del Sistema Jurisdiccional:* Las cuatro ciudades intervenidas tuvieron un crecimiento exponencial en población en los últimos 10 años sin que se desarrollara de manera oportuna el sistema jurisdiccional teniendo todas que depender de Juzgados de Niñez, Juzgados Penales de Garantías, Fiscalías Especializadas y Defensorías Especializadas que, en promedio, se encuentran a 11 kilómetros de distancia una de otra (Guarambaré- J.A. Saldívar, 8 km; Villeta-J.A. Saldívar, 18 km; Limpio-Luque, 12 km; y, Vila Elisa-Lambaré, 6 km) o con sus titulares residiendo en otra Ciudad como el caso de la Jueza de Paz de Guarambaré. Es recomendable que se establezca el diálogo necesario al menos con el Ministerio de Justicia para la creación de Casas de Justicia que puedan mapear las necesidades del Sistema Jurisdiccional y canalizar el desarrollo progresivo y sostenido de representaciones del Poder Judicial, Ministerio Público y Ministerio de Defensa Pública en cada Ciudad.
- *Acuerdos formales de articulación con el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y el Ministerio de Educación para la atención y contención psicológica:* En las cuatro ciudades se manifestó que las instancias municipales de respuesta a la violencia de tipo doméstico o intrafamiliar (CODENI u oficinas de la mujer) no contaban con equipos completos de profesionales de Psicología o Trabajo Social. Sin embargo, sí cuentan al menos con Psicólogos los Centros de Salud de cada ciudad o en algunas de las escuelas. Se sugiere establecer un vínculo formal de asistencia, al menos para casos graves.
- *Articulación con carteras especializadas:* Ante la conversión de la Secretaría

Nacional de la Niñez y la Adolescencia en Ministerio (Ley Nº 6174/2018) se sugiere el establecimiento de estrategias individualizadas para cada ciudad que incluya la toma de decisiones basadas en los datos oficiales según vulneración de derechos y recursos disponibles en el marco del Código de la Niñez y la Adolescencia, y con el Ministerio de la Mujer en el marco de la Ley Nº 5777/2016 de Protección a la Mujer contra Toda Forma de Violencia

6.4. La escuela como actor clave en la comunidad

La escuela ha sido el foco principal de las acciones desarrolladas en el proyecto: “Mi escuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia” para lograr los objetivos propuestos. Diversas razones sustentan el diseño del proyecto que confiere a la escuela un rol protagónico en la lucha contra la violencia machista:

- a. La sensibilización y muy especialmente la prevención de la violencia contra la infancia y por razones de género es un desafío educativo de primer orden. La toma de conciencia de los derechos humanos y sociales que asisten a todas las personas, desde el principio de igualdad, requiere la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias sociales. La educación es el motor que debe empoderar a la infancia y a las mujeres, también a los hombres, a lograr el desarrollo de una sociedad más justa y basada en el respeto a la dignidad de todas y todos.
- b. En los barrios populares la escuela es el actor socioeducativo principal, cuando no el único, referente para las familias e infancia, con autoridad moral y pública, y con capacidad para establecer interlocución con las comunidades y otros actores distritales o municipales, aunque sea una capacidad limitada por la escasez de recursos.
- c. El marco legislativo que determina el rol de la escuela y sus profesionales en la detección y denuncia de casos graves de violencia contra la infancia y las mujeres (Ley 1680/01: Código de la niñez y la adolescencia; Ley de 5777/16: *Protección integral a la mujer contra toda forma de violencia*; Ley 6202/18: *Normas para la prevención del abuso y atención integral de NNA víctimas*).

Las 18 escuelas (Tabla 1) que han participado en el proyecto están ubicadas en 5 comunidades de 4 municipios en los que la Fundación Alda está trabajando para apoyar la mejora educativa desde el año 2007. De ellas el 77,7 % de escuelas (n= 14) ha participado o participa en el proyecto Alda Educa y el 16,6 % (n= 3) ha mantenido colaboraciones con la Fundación Alda a partir de los Centro de Atención a la Comunidad (CAC) instalados por la Fundación Alda. Una última escuela se incorporó a la *Red de Escuelas* de Limpio Colonia Juan de Salazar que promueve Alda. Esto supone que todas las escuelas que se comprometieron con la implementación de: “Mi es-

cuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia” tenían experiencias previas de colaboración y trabajo en red. Ambas condiciones están asociadas a los logros conseguidos. Los diferentes grupos de interés han expresado la necesidad de las relaciones de confianza para iniciar un trabajo de largo alcance en temáticas sensibles o delicadas como la que nos ocupa. Además, responder al carácter transversal de la violencia con una acción multinivel (el proyecto busca incidir en vida cotidiana, aula, acción comunitaria y coordinación municipal) requería de canales y plataformas de diálogo que difícilmente pueden improvisarse.

Para las promotoras y los promotores del proyecto, la complejidad del abordaje planteado y la dificultad inherente a la puesta en marcha de procesos sociales colisiona con el tiempo de ejecución del mismo. No obstante, la ambición de este enfoque solo puede satisfacerse desde una mirada comunitaria o en red. Como expresa la dirección técnica del proyecto, el valor de lo conseguido radica en que nos *hemos dirigido a las comunidades en pleno, a todas las familias con niñas y niños, a todas las escuelas (directivos y docentes), y a los otros agentes municipales para lograr cambios de carácter sistémico*. En este sentido, según explican actores locales de las diferentes comunidades (direcciones, docentes y representantes de ACE), la credibilidad de la metodología Alda ha sido un factor determinante. Dicha metodología se sustenta en la complementariedad de las acciones a nivel micro (operativo en cada escuela y acompañando directamente a las y los protagonistas) y a nivel meso o intermedio que busca articular la colaboración con el resto de actores distritales y municipales.

La comparación de los registros del monitoreo del proyecto al inicio del mismo (Curso 1= C1) y al final (Curso 3= C3) arrojan información relevante en 4 ámbitos clave de la gestión escolar con incidencia en la mejora educativa: *Administrativo, Pedagógico, Organizacional y Comunidad/red local*. La información fue aportada por la dirección de las escuelas participantes. A continuación se comentan los resultados con apoyo en las tablas correspondientes y el resumen de la información cualitativa registrada. Como nota aclaratoria para la lectura de las tablas, debemos señalar que en la primera recogida de información se constató la existencia de los estándares de referencia que se consideraban necesarios para la buena implementación del proyecto o sobre los que se buscaba incidir. Algunos, muy vinculados a la gestión pedagógica y la organización escolar, se consideraron necesarios para poder sistematizar cualquier innovación como la que se pretende con este proyecto.

Antes de abordar con detalle los resultados para cada ámbito queremos destacar como aporte valioso la sistematización del instrumento de monitoreo. Los 24 estándares son en sí mismos un modelo que estructura la gestión y el liderazgo de la mejora escolar. Como tal aporta una mirada sistémica sobre la escuela y su acción socioeducativa con el alumnado y en la comunidad. Este es también un tipo de impacto subyacente al proyecto PLV. Más allá de los beneficios directos que generen las acciones específicas sobre las destinatarias y los destinatarios actuales, para el proyecto es importante instalar procesos de cambio. Ello, como señala la dirección de la Fundación Alda, *requiere apostar por la sostenibilidad mediante la institucio-*

nalización de prácticas que puedan desarrollarse en el futuro a nivel de escuelas y comunidades. Podríamos decir que se trata de estimular la inteligencia colectiva favoreciendo al máximo las capacidades de los actores y el fortalecimiento institucional.

El monitoreo reflejó en su primera fase un desarrollo institucional mínimo en la mayoría de escuelas, suficiente como punto de partida para el arranque del proyecto. Cabe decir que se realizó a inicios de 2018, en el marco de las capacitaciones a dirección y equipos docentes. Este hecho junto al proceso de trabajo en el marco del proyecto explica que, de inicio, aparentemente estaban instalados muchos estándares previstos en el instrumento de monitoreo. No obstante, era infrecuente que hubiese referencias explícitas a la igualdad entre hombres y mujeres o acciones educativas planificadas para prevenir la violencia de género. Puede afirmarse que el sentido común docente, la opción por educar en valores y asegurar la buena convivencia escolar, el cumplimiento de la norma y el elevado porcentaje de mujeres que componen los equipos docentes, ya se consideró una primera forma de educar por la igualdad y prevenir la violencia. Entendemos que todo ello conforma una línea de base común a las escuelas con las que trabaja la Fundación Alda.

Además de esta cuestión, para valorar los resultados obtenidos es preciso señalar alguna limitación del instrumento estandarizado de monitoreo que se ha utilizado. El reducido rango de los valores de respuesta (*inexistente, en proceso, consolidado*) ha dificultado matizar cuantitativamente los avances. Por tal motivo hay algunas aparentes contradicciones en los valores de respuesta de los diferentes estándares entre los dos momentos de aplicación del cuestionario. Entendemos que la mayor concienciación y conocimiento entorno a la igualdad y la violencia contra mujeres y niñas ha generado mayor autoexigencia en las direcciones escolares. Ésta se ha reflejado a la hora de valorar el progreso en los diferentes estándares en el segundo chequeo, de modo que algunos presentan un retroceso en la escala numérica (se evalúan en proceso cuando en el primer chequeo se evaluaron consolidado). Para explicitar las valoraciones de progreso, hemos resuelto estas contradicciones triangulando la información cualitativa registrada por las direcciones escolares con la aportada por las facilitadoras del proyecto, con apoyo en la rúbrica de monitoreo compuesta por 36 indicadores y entrevistas. De 4 escuelas no disponemos de datos de la primera aplicación.

Un primer análisis general de toda la información recogida, con especial apoyo en los aportes cualitativos registrados al final del proyecto, pone en evidencia los siguientes resultados: a) avances en incorporación de la temática en los diferentes ámbitos de administración y organización escolar; b) importantes progresos en la apropiación y buen uso de los recursos organizativos y pedagógicos; c) enriquecimiento de las estrategias y acciones educativas.

En el ámbito *Administrativo* la mayoría de estándares están instalados (Tabla 11). Mediante la implementación del proyecto se avanza en la concreción y cualificación de las políticas institucionales que contemplan la igualdad y la prevención de vio-

lencia contra niñas y mujeres. Se levantan los siguientes resultados organizados por estándares:

- *Políticas internas* (las políticas internas incorporan la temática de igualdad y prevención de violencias). De inicio se destaca el trabajo en valores, tanto en aula como en proyectos más transversales y extracurriculares, las tutorías o entrevistas individuales con con alumnas, alumnos y familias, y las reuniones de madres y padres. La igualdad y violencia son preocupaciones comunes pero no hay explicitación en relación a las niñas y mujeres. Aunque no varían los valores del indicador se constatan en diversos centros tres líneas de progreso: a) se incorpora la desigualdad y la violencia asociada al género en el trabajo de planificación con docentes, b) se trabaja con continuidad para incorporar la temática al PEI, c) se han trabajado indicadores institucionales específicos a partir de propuesta del MEC.
- *Manual de convivencia* (existe manual de convivencia o reglamento e incorporan la temática de igualdad y prevención de violencias). Las normas de convivencia están instaladas en todas las escuelas y se aplican con equidad. En algunas instituciones se actualizan a partir de las capacitaciones y asesoramiento para incorporar la perspectiva de género.
- *Protocolo* (existe protocolo o mecanismos de actuación ante situaciones de violencia). De inicio se confirma que las escuelas en cumplimiento de la normativa del MEC disponen de registros de vigilancia del alumnado y se realizan informes y comunicación con familias en caso de incumplimiento del deber de cuidado. Hay cierta inseguridad en el uso de estas herramientas y la falta de entrenamiento y apropiación genera inseguridad en las direcciones. Se constata evolución positiva en la mejora operativa de los protocolos y la apropiación por parte de la escuela.
- *Estrategias* (se planifican estrategias de intervención para prevenir y erradicar situaciones de violencia). Las escuelas realizan de forma ordinaria reuniones generales con familias, también algunas específicas si se da alguna situación especial, y se incorporan progresivamente diversas estrategias como charlas sobre convivencia con alumnas y alumnos y también madres y padres. En alguna escuela se organiza la proyección de películas y sesiones de formación con apoyo del equipo de la Fundación Alda, Centro de Salud o algún otro actor comunitario. Es común disponer de un registro de medidas disciplinarias. Con la evolución del proyecto este es el estándar del ámbito administrativo con mayor progreso. Se han elaborado: a) planes específicos de actividades (diálogos, charlas, vídeos, debates, encuentros con familias) que conllevan una intencionalidad pedagógica clara, b) se han hecho actividades para trabajar explícitamente las normas de convivencia y favorecer su apropiación por parte de la comunidad educativa; c) se han realizado entrevistas individualizadas con personas afectadas por la violencia para acompañarlas y apoyar el proceso de derivación.

- *Paridad* (representación igualitaria de mujeres en cargos de la escuela). Hay presencia de mujeres en los equipos docentes asegurando su participación en los órganos de gestión y representación. También el 80% de las direcciones están ocupadas por mujeres.

Tabla 11: **Ámbito administrativo**

Comunidad	Escuelas	Reg./Manual														
		Políticas			Convivencia			Protocolo			Estrategias			Paridad		
		C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V
Guarambaré	Escuela 1	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 2	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 3	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Colonia Juan de Salazar (Limpio)	Escuela 4	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 5	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 6	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	2	2	+1
	Escuela 7	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	2	2	=
	Escuela 8	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 9	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 10	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
R. Peñón (Limpio)	Escuela 11	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	1	2	+1
	Escuela 12	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	1	=	2	2	=
	Escuela 13	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Villa Elisa	Escuela 14	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 15	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 16	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Villeta	Escuela 17	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 18	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=

Fuente: Elaboración propia (0: no existe/ 1: en proceso/ 2: consolidado/ =: no hay cambios/+1 y +2: mejora)

En el ámbito *Pedagógico* la mayoría de estándares están organizados en la primera fase del monitoreo (Tabla 12), con existencia de PEI, organización de actividades extraescolares y actividades con familias. Mediante la implementación del proyecto se incorpora mayor explicitación e intencionalidad en actividades y recursos a diferentes niveles. Se levantan los siguientes resultados organizados por estándares:

- *Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan Operativo Anual (POA)* (incorporan la temática de igualdad y violencias). En algunas escuelas la prevención de la violencia está incorporada en el POA y se avanza en que todas incluyan a nivel de planificación esta intencionalidad. Se espera que en año escolar 2020 todas las escuelas tengan este nivel resuelto. También el POA recoge la planificación de capacitaciones sobre violencia e igualdad en la participación, con charlas educativas y con la propuesta de la Fundación Alda. Las áreas que incluyen específicamente la temática suelen ser TIC, Inglés, Ciencias Sociales,

Ciencias Naturales y Educación Física.

- *Actividades extracurriculares* (participación y rol de las niñas en las actividades extracurriculares). Se afirma que por lo general no hay problemas en esta cuestión. La edad de las niñas y niños facilita la inclusión en las actividades según criterios de igualdad. En algunas actividades la presencia es mayoritariamente de niñas y según qué actividades deportivas el protagonismo de los niños es mayor. Se proponen realizar competiciones deportivas y festivales artísticos cuidando de la paridad.
- *Programa de familias* (existencia de un programa de fortalecimiento familiar y su contenido incorpora la temática de igualdad y prevención de violencias). Es uno de los estándares con mayor progreso. Si bien en las escuelas se organizan reuniones generales, charlas, festivales artísticos, desfile estudiantil, etc. y el despliegue de las capacitaciones que facilita el proyecto.
- *Proyecto áulico* (existencia de una malla curricular y proyecto áulico relativo a la educación integral de la sexualidad, autocuidado, Derechos Humanos, Derechos de las mujeres, igualdad y participación). En 1º y 2º ciclo se trabajan valores y en 3º ciclo algunas escuelas aplican en el proyecto de Ética, siguiendo el currículum del MEC. La mayoría de escuelas han integrado en el aula las propuestas de Alda Educa, y algunas cuentan con charlas de la Policía Nacional, círculo de aprendizaje y trabajo transversal. Desde el equipo de facilitadoras se ha acompañado intensamente para que se incorpore la temática en las actividades de aula, trabajando el proyecto “libre de violencia” en diferentes áreas, incorporando el tema de igualdad y derechos en formación ética, cívica y ciudadanía, y apoyando actividades de educación en salud.
- *Materiales de lectura* (y otras actividades escolares que reproduzcan estereotipos sexistas y de violencia contra las mujeres). Por lo general en la primera fase se informa que no se detectan fallos en esta cuestión. Durante el proceso se insiste en todos los centros en cuidar mucho que los recursos de aula y las lecturas no incorporen la reproducción de estereotipos machistas o que discriminen por sexo. Al final se han incorporado materiales específicos de educación en igualdad propuestos por la Fundación ALDA, el proyecto “Leo, pienso y aprendo” con esta mirada y en diversos centros educativos se ha trabajado el Código de la Niñez.
- *Otros documentos* (materiales que apoyen al proceso de enseñanza-aprendizaje que estén contribuyendo a la prevención de violencias contra las niñas y mujeres). Algunos centros educativos disponían de material mínimo, aunque infrautilizado. Con el proyecto las escuelas han trabajado con la Carta de Derechos, la Constitución Nacional, el Código de la niñez, las propuestas del MEC y los materiales de discusión de derechos proporcionados por la Fundación Alda.

Tabla 12: Ámbito pedagógico

Comunidad	Escuelas	Proy. Educat.			Act. Extrac.			Prog. Familia			Proy. Aúlico			Lectura			Otros		
		C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V
Guarambaré	Escuela 1	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	2	2	=	0	2	+2	2	2	=
	Escuela 2	1	2	+1	2	2	=	2	2	=	0	1	+1	0	0	0	0	0	0
	Escuela 3	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	0	0	0	2	2	=
Colonia S. Juan de Salazar (Limpio)	Escuela 4	-	2	+2	-	2	+2	-	1	+1	-	1	+1	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 5	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 6	2	2	=	2	2	=	1	0	0	2	2	=	2	2	=	0	2	+2
	Escuela 7	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
R. Peñón (Limpio)	Escuela 8	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 9	-	1	+1	-	2	+2	-	2	+2	-	1	+1	-	0	0	-	2	+2
	Escuela 10	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	1	0	0	2	2	=
	Escuela 11	2	2	=	2	2	=	1	1	=	2	2	=	0	0	0	0	0	0
Villa Elisa	Escuela 12	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	2	2	=	0	0	0	0	0	0
	Escuela 13	2	2	=	2	2	=	1	2	+1	2	2	=	0	0	0	2	2	=
	Escuela 14	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Villeta	Escuela 15	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	0	0	0	2	2	=
	Escuela 16	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	0	1	+1	1	1	=
Villeta	Escuela 17	2	2	=	2	2	=	2	2	+1	2	2	=	2	0	0	2	2	=
	Escuela 18	2	2	=	2	2	=	1	1	=	2	2	=	2	1	+1	2	1	+1

Fuente: Elaboración propia (0: no existe/ 1: en proceso/ 2: consolidado/ =: no hay cambios/ +1 y +2: grado de mejora)

En el ámbito *Organizacional* es dónde se han producido mayores progresos con la implementación del proyecto PLV, especialmente en articulación con ACE, actores municipales y el trabajo en red con escuelas (Tabla 13). Aunque se han dado algunos pasos, los avances en la instalación de la ruta de protección y estrategias de apoyo son insuficientes. Se levantan los siguientes resultados por estándares:

- *Referente* (existencia de una oficina o persona encargada para la atención de situaciones de violencia). Tan solo en 2 centros la dirección asume la función de forma consciente. Existe la sensibilidad y lo habitual es canalizar los casos a través del docente que va luego a dirección. En general hay sobrecarga de tareas y déficits de personal. Aunque se avanza en la conciencia de establecer un sistema claro y legitimado de detección, acompañamiento y denuncia, la vulnerabilidad de las escuelas y el temor a exponerse a un riesgo excesivo frenan la instalación de este estándar.
- *Profesional de apoyo* (existencia de profesionales especialistas en psicología, trabajo social, etc. que ayuden al equipo docente y dirección en la atención de casos). En tres escuelas se refiere la posibilidad de acercarse a la psicóloga del hospital (aunque le falta tiempo para hacer seguimiento de casos), buscar apoyo en una docente con formación de psicopedagoga (aunque tiene tareas de aula y no ejerce como tal), y el acceso solo de forma temporal al asesoramiento de una psicóloga para el nivel inicial. No se dan progresos en este estándar.
- *ACE* (trabajo articulado con las cooperadoras escolares). Con frecuencia hay actividades de autosustento y algunas escuelas participan en las asambleas de las ACE, en algún caso se dan reuniones conjuntas cada mes. La violencia contra niñas y mujeres no se ha podido trabajar con todas las ACE. En otros casos se han realizado avances en el acercamiento y la colaboración ACE-escuela como han sido la organización de clases abiertas, charlas, actividades gimnásticas, etc. A final del 2019 se empieza a ver el interés común del proyecto y su potencialidad para trabajar juntos familias y escuela.
- *Consejo escolar* (existencia de Centro de Estudiantes o Consejo Escolar y participación de alumnas y alumnos en la toma de decisiones en la escuela). En la primera fase en algunas escuelas se celebran Consejo de Grado cada 15 días y otros se están conformando. La tendencia es a que existan con mayor fuerza a partir de 2º ciclo y se detecta con frecuencia mayor participación e implicación de las niñas. En la segunda fase esta organización de la representación y participación de alumnas y alumnos se instala en todos los centros.
- *Reglamentos órganos gestión* (paridad en representantes por grado, Centro de Estudiantes, EGIE, ACE). No hay mención específica en los reglamentos, pero en la práctica se actúa de manera equitativa. Hay mayor implicación de madres y niñas. No se detectan problemas de desigualdad a nivel docente. No se considera una medida organizativa relevante.

- *Articulación interinstitucional* (coordinación con autoridades locales y otros organismos y entidades). Se viene de un trabajo en territorio con apoyo de la Fundación Alda que, según actores en cada comunidad, establece coordinaciones con: Supervisión, Policía Nacional, Municipalidad, Gobernación, Escuela saludable, Bomberos Voluntarios, SNPP, CODENI y Hospital/Centro de salud.
- *Red de Escuelas* (trabajo en red entre escuelas de la zona). Se ha fortalecido trabajo con escuelas en la comunidad y el trabajo con escuela área. Se promueven actividades culturales, proyectos comunitarios, círculos de aprendizaje docente, y visitas a escuelas asociadas. Se fortalecen redes de escuelas en Guarambaré y Villa Elisa. La red de Limpio está consolidada.

Tabla 13: Ámbito organizacional

Comunidad	Escuelas	Referente			Prof. apoyo			ACE			Consejo Esc.			Reg. Órganos gestión			Articulación Interinstituc.			Red de escuelas		
		C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V
Guarambaré	Escuela 1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	1	2	+1	2	2	2	0	1	+1
	Escuela 2	0	0	0	1	+1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	+1	2	2	2	0	2	+2
	Escuela 3	0	0	0	0	0	2	1	+1	2	2	2	2	1	0	0	2	2	2	2	2	=
Colonia S. Juan de Salazar (Limpio)	Escuela 4	-	1	+1	-	1	+1	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 5	-	1	+1	-	0	0	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 6	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	+1
	Escuela 7	0	2	+2	2	0	-2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Escuela 8	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 9	-	0	0	-	0	0	-	2	+2	-	1	+1	-	1	+1	-	1	+1	-	1	+2
	Escuela 10	0	2	+2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
R. Peñón (Limpio)	Escuela 11	1	0	0	0	0	1	2	+1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1	+1
	Escuela 12	0	0	0	1	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	+1
	Escuela 13	0	1	+1	0	0	0	2	2	2	2	2	2	1	2	+1	2	2	2	1	2	+1
Villa Elisa	Escuela 14	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	+2
	Escuela 15	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	+2
	Escuela 16	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	+2
Villeta	Escuela 17	2	2	=	1	1	=	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	=
	Escuela 18	0	2	+2	0	0	0	1	2	+1	2	2	2	1	2	+1	2	2	2	2	2	+1

(0: no existe/ 1: en proceso/ 2: consolidado/ =: no hay cambios/ +1 y +2: grado de mejora)

Fuente: Elaboración propia

En el ámbito *Comunidad y red local* también se producen avances importantes en casi todos los estándares en un las escuelas (Tabla 14). El compromiso de algunas escuelas en dinamizar acciones socioeducativas con y para la comunidad ya era preexistente al proyecto, pero en otras escuelas han fortalecido su acción o incluso han ampliado esta perspectiva como consecuencia de la mirada multidimensional y multinivel sobre los derechos de las niñas y mujeres que ha aportado el proyecto.

- *Red local* (participación de la *Escuela o Red* de escuelas en espacios de incidencia local). El proyecto ha sido un motivo para trabajar algunas cuestiones en el Consejo de Salud Distrital, Consejo Distrital de Educación o Consejo Municipal. Se han mantenido algunas reuniones con autoridades municipales.
- *Liderazgo de mujeres* (participación de hombres y mujeres en el liderazgo de actividades recreativas, deportivas y culturales en la escuela). Hay mayoría de mujeres incorporadas a la toma de decisiones de la microplanificación de actividades extraescolares y comunitarias. Entre todas las escuelas se refiere un catálogo amplio de acciones: día de la madre, muestra o feria pedagógica, deporte, atención a primera infancia, declamación, instrumento (acordeón), festivales, etc.
- *Actividades comunitarias inclusivas* (experiencias de actividades deportivas no competitivas y recreativas con enfoque inclusivo con participación de niñas, personas con discapacidad, etc.). Hay tradición en dos comunidades y en una no se han realizado. La perspectiva de igualdad por razones de género se incorpora también a este tipo de actividad socioeducativa. Se señalan como actividades que cumplen con este criterio y que buscan favorecer la inclusión en espacios no formales de niñas y niños las siguientes: actividades deportivas (vóley, fútbol, atletismo) celebración de olimpiadas, exhibición gimnástica, juegos de recreación y actividades culturales. En un caso singular se destaca la importancia de colaborar con el Centro de Educación Especial San Miguel y la participar en la competición nacional de natación.
- *Comunidad en EGIE* (representantes de la comunidad forman parte del EGIE). En todas las escuelas se ha instalado la representación vecinal y/o de madres y padres a nivel del equipo de gestión de la escuela.
- *Trabajo comunitario* (articulación escuela-comunidad para realizar actividades o proyectos para la comunidad). En todos los casos hay algún tipo de articulación estable, en correspondencia con el estándar anterior. La articulación se centra en las necesidades detectadas, por ejemplo, instalación de alarmas en la escuela, ayuda a familias que no alcanzan a pagar útiles y materiales escolares, comedor, club de leones, despensas, campaña contra el dengue, etc.
- *Actividades sociocomunitarias* (se promueven actividades socio-comunitarias desde la escuela, a ser posible desde el plan curricular). En la segunda fase se identifican acciones de este tipo en todas las escuelas. Allá dónde se vienen realizando o se ha iniciado el proceso de implementación se señalan las si-

guientes acciones: cursos SNPP, equipo de atención oftalmológica, plantación de árboles, huerto comunitario, limpieza en relación con la minga ambiental, kermesse que involucra a madres y padres en actividades, proyecto de clases abiertas y diversas actividades culturales.

Tabla 14: Ámbito comunidad y red local

Comunidad	Escuelas	Red local			Liderazgo mujeres act.			Actividades inclusivas			Comunidad en EGIE			Trabajo comunitario			Act. Socio-comunitaria		
		C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V	C1	C3	V
Guarambaré	Escuela 1	0	1	+1	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 2	1	2	+1	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 3	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Colonia S.Juan de Salazar (Limpio)	Escuela 4	-	2	+2	-	2	+2	-	1	+1	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 5	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 6	2	2	=	2	1	+1	0	2	+2	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 7	2	2	=	2	1	+1	2	1	+1	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 8	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 9	-	1	+1	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2	-	2	+2
	Escuela 10	2	2	=	1	2	+1	0	1	+1	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 11	0	1	+1	2	2	=	1	2	+1	0	0	0	0	2	2	=	1	2
R. Peñón (Limpio)	Escuela 12	0	2	+2	2	2	=	2	2	=	0	0	0	2	2	=	2	2	=
	Escuela 13	0	0	0	2	2	=	2	2	=	0	2	+2	2	2	=	2	2	=
	Escuela 14	0	2	+2	2	2	=	0	0	0	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Villa Elisa	Escuela 15	0	0	0	2	2	=	0	0	0	2	+2	1	2	+1	1	2	+1	
	Escuela 16	0	1	+1	2	2	=	0	0	0	2	2	=	2	2	=	2	2	=
	Escuela 17	1	1	=	2	2	=	2	1	+1	2	2	=	2	2	=	2	2	=
Villeta	Escuela 18	1	1	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	2	2	=	1	2	+1

Fuente: Elaboración propia (0: no existe/ 1: en proceso/ 2: consolidado/ =: no hay cambios/ +1 y +2: grado de mejora)

Resulta especialmente interesante contrastar estos resultados (Tablas 11-14) con los registrados en la rúbrica de monitoreo utilizada por la Fundación Alda. Ésta se organiza en 3 dimensiones de análisis que permiten monitorear los logros según la propuesta de acción del proyecto PLV: el grado de instalación y avances en las escuelas como instituciones pedagógicas, la articulación de escuelas y municipio (redes) como promotores del proyecto, y el desarrollo de los dispositivos de protección y denuncia. Particularmente nos interesa aquí presentar el análisis de *Desarrollo Escolar y Comunitario*, este promovido desde la escuela, que incluye tanto aspectos administrativos y organizativos como de planificación e implementación de las acciones socio-educativas orientadas a prevenir la violencia y promocionar la buena convivencia (Tabla 15). La dimensión está compuesta por 18 indicadores distribuidos en las siguientes factores: *Sensibilizar a niñas y niños (1-3)*, *Acción docente (4-6)*, *Organización escolar (7-10)*, *Sensibilización de padres y madres (11-13)*, *Fortalecimiento comunitario (14-15)*, *Sensibilización de autoridades locales (16-18)*.

Los indicadores que muestran el mejor grado de instalación (>83,3 %) son: *niñas y niños acceden a espacios de formación y sensibilización sobre la temática*, *las niñas y niños formados comparten con sus pares las informaciones recibidas*, y *en cada zona se firma un convenio con las autoridades locales*. Indican, por un lado, que la formalización del proyecto en las instancias de la administración se ha realizado y la buena incidencia que se ha tenido en el alumnado.

Este proceso de sensibilizar y capacitar a niñas y niños también guarda correspondencia con los buenos valores de logro (>70 %) en actores clave de la escuela y comunidad: docentes y familias, principalmente madres. Las y los docentes tienen, en gran mayoría, herramientas para detectar y acompañar casos de violencia. A su vez, hay madres y algunos padres que acompañan el trabajo en la escuela y son referentes en la temática en sus comunidades.

Como institución se ha logrado un nivel de asentamiento normativo aceptable, incorporando a las Normas de Convivencia y al PEI, instrumento principal de gestión pedagógica, la temática del derecho a una vida sin violencia (72,2 %).

Los valores para 16 indicadores se sitúan por encima del 55 % de logro. Muestra un nivel aceptable de consecución de los objetivos del PLV en relación al trabajo con la Escuela y, según la información aportada en las entrevistas y la propia observación que hemos realizado en nuestras visitas a terreno, sería un reflejo de las siguientes cuestiones:

- a. Institucionalización insuficiente de la escuela y comunidades, en parte derivada de la escasez de recursos en las escuelas y comunidades afectadas, con limitaciones para instalar nuevos proyectos e innovaciones.
- b. Arraigo profundo del machismo en la cultura que dificulta la activación de respuestas efectivas en plazo corto.
- c. Como consecuencia de lo anterior, limitaciones para instalar en la cultura organizativa estrategias pedagógicas y comunitarias sin que se hayan hecho

efectivos algunos procesos de concientización y empoderamiento de actores clave.

- d. Prende más fácilmente la capacitación y propuestas de acción en el alumnado, por estar menos condicionados, ser las destinatarias y los destinatarios últimos de familias y docentes, y su entusiasmo por el aprendizaje y la participación.

Tabla 15: Desarrollo Escolar y Comunitario (Rúbrica monitoreo Fundación Alda)

Indicador	Suma	Media	Moda	Desviación media	Estándar cumplido	Estándar en proceso	Estándar pendiente	Logro (%)
1. Las niñas y niños acceden a espacios de formación y sensibilización sobre la temática.	30	1,7	2	0,00	18	0	0	83,3
2. Consejo de Delegados de Grado funcionando como espacios para hablar de convivencia.	23	1,3	2	0,56	12	5	1	63,9
3. Las niñas y niños formados comparten con sus pares las informaciones recibidas.	30	1,7	2	0,00	18	0	0	83,3
4. Docente con herramientas para detectar cambios de comportamiento y señales alerta.	28	1,6	2	0,23	16	2	0	77,8
5. Docente cuenta con herramientas y recursos didácticos para fortalecer el trabajo áulico.	7	0,4	0	0,50	0	10	8	19,4
6. Equipo docente diseña acciones pedagógicas para abordar violencia/ convivencia.	16	0,9	1	0,62	8	6	4	44,4
7. Directivos cuentan con herramientas para acompañar sus equipos docentes.	22	1,2	1	0,50	10	8	0	61,1
8. Se organizan espacios institucionalizados para que docentes intercambien sus experiencias.	21	1,2	2	0,80	12	2	4	58,3
9. PEI incluye temas de buena convivencia o prevención de violencia.	26	1,4	2	0,43	15	2	1	72,2
10. Se cuenta con un equipo de apoyo para la detección y atención de casos.	21	1,2	2	0,72	9	3	6	58,3
11. Madres y padres con espacios de discusión sobre la importancia de escuchar y dialogar.	21	1,2	1	0,48	9	9	0	58,3
12. Escuela cuenta con un grupo de madres y padres que acompaña el trabajo referente a la temática.	26	1,4	2	0,39	14	4	0	72,2
13. Las madres y los padres formados comparten con sus pares las informaciones recibidas.	17	0,9	1	0,35	6	11	1	47,2
14. Cada comunidad cuenta con referentes comunitarios.	26	1,4	2	0,39	14	4	0	72,2
15. Miembros comunidad con herramientas para identificar tipos de hechos de violencia.	20	1,1	2	0,62	10	6	2	55,6
16. En cada zona se firma un convenio con las autoridades locales.	30	1,7	2	0,00	18	0	0	83,3
17. Autoridades locales participan de seminario sobre fundamentos y desarrollo del proyecto.	22	1,2	2	0,57	11	6	1	61,1
18. Autoridades locales participan de actividades convocadas en el marco del proyecto.	27	1,5	2	0,32	15	3	0	75,0

Fuente: Elaboración propia

El indicador con menor puntaje ha sido *el de docente cuenta con herramientas y recursos didácticos para fortalecer el trabajo áulico* (19,4 %). Con ello se muestra lo que las entrevistas realizadas nos han confirmado: queda pendiente trabajar desde la malla curricular para incorporar a la formación de modo transversal los contenidos y valores para lograr el derecho a una vida libre de violencia. Para lograrlo se precisa de la alineación de varios factores condicionantes: a) el PEI refleja esta intención, b) el equipo docente está capacitado y asume el compromiso, c) las programaciones áulicas planifican actividades específicas y/o rediseñan propuestas didácticas por materias, y d) se aplican en aula. Consideramos que la información analizada nos permite afirmar la existencia de avances significativos, en todas las escuelas y comunidades, en las dos primeras cuestiones planteadas. Los logros alcanzados deben ser interpretados como parte de un proceso de cambio que se ha activado. Siendo un cambio largo, que busca incidir en la cultura de la escuela y las comunidades, su sostenibilidad está sujeta a la persistencia de actores en la articulación de prácticas educativas y de capacitación.

La capacitación de todos los actores ha sido la apuesta más estratégica que ha realizado el proyecto PLV. Tal como indican las memorias consultadas como las entrevistas a las promotoras y los promotores, se ha capacitado a personas de los diferentes grupos de interés, superando dificultades logísticas y coyunturales muy importantes. Con las direcciones y equipos docentes se establecieron 10 módulos de formación secuenciados durante el primer curso de ejecución y el inicio del segundo curso. Con las niñas y niños se desarrolló la propuesta de *Agentes Lila* por escuelas, con un máximo de 6 sesiones o talleres distribuidos entre el segundo y tercer curso. La capacitación se focalizó en formar como agentes de atención, protección y vigilancia distribuidos en cada grado escolar. Para reforzar esta acción y extender a más niñas se organizaron *Encuentros de niñas*, en el tercer año del proyecto PLV, ampliando el número de alumnas activas en la promoción, prevención y vigilancia. Con madres (y algún padre) se han realizado también capacitaciones como promotoras en todas las comunidades, con 1 o 2 encuentros, que en ocasiones ha generado su posterior vinculación como colaboradoras en la escuela para apoyar el proyecto PLV. Se realizaron también *Encuentros de mujeres*, el primero para aumentar el reclamo bajo el nombre Saberes y sabores (taller de cocina), y hasta un máximo de 6 encuentros en los dos últimos cursos para tratar el derecho de las mujeres y la infancia a la vida sin violencia y los sistemas de protección.

Los datos indican que han completado las capacitaciones (Tabla 16) un total de 1.261 personas (11,6 % son docentes, 29,4 % son madres y 59 % alumnado) y que al final del proceso, según valoración en terreno realizado por las facilitadoras, el 78,8 % de personas (n= 994) seguían comprometidas con su escuela y comunidad en el desarrollo del PLV. Esta fidelización a la causa como agentes de cambio y transformación es del 100 % en directores y directoras (n= 18 más 1 director jubilado), 75,8 % en docentes (n= 97), 71,2 % en madres (n= 264) y 85,9 % (n= 152) en alumnado. Si consideramos los datos de población destinataria de las 18 escuelas en el año 2019 indicados en el capítulo 3 (tabla 1), la incidencia de las y los profesionales, madres y

niñas empoderadas como promotoras y agentes activas sobre la población total es del 100 % de direcciones, del 77 % en docentes, 17,7 % del alumnado y aproximadamente del 19 % de madres.

Además señalamos también la extensión de la sensibilización en materia de prevención y protección de la violencia contra mujeres y niñas a otra corona de influencia, con menor intensidad pero que también permite captar nuevas personas promotoras, mediante las acciones denominadas réplicas. Se han realizado 128 réplicas, para niñas de todos los grados de las 18 escuelas, y para madres de cada escuela. Han consistido en una sesión de capacitación por grupo, alcanzando a un total de 1.360 personas.

Tabla 16: Incidencia capacitación en actores escuela y comunidad

	Capacitación inicial	Completan capacitación	Comprometidas con proyecto
Directivo	19	18	18
Docente	139	128	97
Madre	404	371	264
Niña	601	567	463
Niño	195	177	152

Fuente: Elaboración propia

Otra propuesta de calado estratégico, pensada como forma de empoderamiento colectivo para impulsar la sostenibilidad del proyecto PLV en las 5 comunidades, ha sido articular la colaboración entre las 18 escuelas participantes. De forma muy específica se venía trabajando con las escuelas de Limpio en esta dirección, que se conoce como *trabajo en red*. Sin la misma formalidad, las coordinaciones y jornadas propiciadas por la Fundación Alda desde su programa Alda Educa, la colaboración con los Centros de Atención Comunitaria, y algunas acciones a nivel de Supervisión o distrital, son antecedentes que en las otras comunidades y con diferente grado han ayudado a iniciar este nuevo modelo de acción socioeducativa a nivel intermedio.

En su primera fase propone compartir necesidades y enfoques a nivel de dirección escolar, así como reforzar la voz de las escuelas de la comunidad ante todas las instancias locales y de la administración. También permite compartir proyectos que generan aprendizaje en todas las instituciones, mediante acciones comunes e intercambio de experiencias exitosas o buenas prácticas. En concreto la organización de círculos de aprendizaje docentes son buenas ideas, algunas ya iniciadas, que pueden cristalizar en la mejora sostenible a partir de la consolidación de redes de escuelas para la mejora e innovación educativa. Las personas entrevistadas coinciden plenamente en señalar cómo el enfoque de derechos y la promoción del derecho a una vida sin violencia ha permitido aunar esfuerzos y, de algún modo, ha sido un valioso pretexto para descubrir la necesidad y el interés que tiene para todas las

escuelas trabajar más en equipo, pensando en un proyecto educativo común para el municipio.

Las informaciones levantadas de la rúbrica de monitoreo utilizada por la Fundación Alda (Tabla 17) para la dimensión *Red de Escuelas del Municipio* (9 indicadores) chequea los factores siguientes: existencia de *Grupo de referentes* (19,20), contar con *Escuelas Referentes* (21, 22), una Red de Escuelas (23-25) y la colaboración y posible institucionalización de un espacio de concertación o *Red Municipal* (26-27).

Los valores más altos (80,6 % para los indicadores: *En cada escuela referente se organiza una feria de innovaciones y el proyecto cuenta con un mapeo de los recursos institucionales existentes*) refieren dos condiciones de posibilidad muy positivos para la formación de las redes de escuelas. A su vez, resulta muy alentador que *en cada zona existe por lo menos una escuela referente* (77,8 %) y que con puntaje superior al 50 % se reconozca que ya se están realizando conjuntamente proyectos o actividades, así como que se cuente con un grupo impulsor de directivos. En una de las comunidades la red está constituida formalmente y se ha abierto a la participación de otras escuelas que no entraron en el proyecto PLV. El conjunto de indicadores muestra un camino de consolidación a seguir y la lectura de los datos permite afirmar que el proceso está iniciado y ha prendido de forma más que aceptable. Tal extremo se confirmará en el futuro, dada la naturaleza compleja de estos procesos, pero la información analizada permite ser razonablemente optimistas al respecto.

Tabla 17: Red de Escuelas del municipio (Rúbrica monitoreo Fundación Alda)

Indicador	Suma	Media	Moda	Desviación media	Estándar cumplido	Estándar en proceso	Estándar pendiente	Logro (%)
19. El proyecto cuenta con grupo impulsor de directivos.	19	1,1	2	0,78	11	3	4	52,8
20. El grupo impulsor conoce y valida el plan de trabajo.	17	0,9	2	0,69	9	5	4	47,2
21. En cada zona existe por lo menos una escuela referente.	28	1,6	2	0,23	16	2	0	77,8
22. En cada escuela referente se organiza una feria de innovaciones	29	1,6	2	0,12	17	1	0	80,6
23. Existe mapeo de los recursos existente en cada comunidad educativa.	20	1,1	1	0,53	9	8	1	55,6
24. Las escuelas de una misma zona actúan en red, articulando recursos y experiencias.	22	1,2	2	0,71	13	2	3	61,1
25. Red constituida abierta a escuelas que no participan de manera directa del proyecto.	14	0,8	0	0,87	9	2	7	38,9
26. El proyecto cuenta con un mapeo de los recursos institucionales existentes.	29	1,6	2	0,12	17	1	0	80,6
27. Se cuenta con mecanismos de comunicación interinstitucional.	22	1,2	2	0,57	10	6	2	61,1

Fuente: Elaboración propia

Para cerrar este apartado dedicado a presentar resultados referidos a la institución escolar se ha analizado el grado de logro alcanzado en cada escuela y comunidad (Tabla 18). A tal efecto, se han computado las respuesta para los 36 indicadores de la rúbrica de monitoreo aplicada por la Fundación Alda al finalizar el proyecto (Análisis por factores en Tablas 15, 17 y 20). Considerando los valores de respuesta (2= logro, 1= en proceso, y 0= inexistente o en fase inicial) se ha estimado el puntaje total (rango de respuesta 0-72), media aritmética (máximo valor posible 2), el número de indicadores cumplidos, en proceso o inexistentes, y una aproximación en % al grado de logro.

Los resultados medios por comunidades superan en todos los casos el 70 % de logro, siendo la comunidad de Guarambaré la que alcanza mayor desarrollo, con 29 o 30 indicadores cumplidos en las 3 escuelas. La articulación y el compromiso de las escuelas de esta comunidad con la Fundación Alda es histórica y la confianza de base ha facilitado el buen desempeño del proyecto PLV. En Villeta la situación entre escuelas es más dispar. Una es escuela de referencia y tiene un buen nivel de desarrollo e institucionalización. La otra escuela ha iniciado un proceso muy interesante y comprometido, con buenas expectativas institucionales, pero que afronta el trabajo en el contexto más hostil y difícil de las 18 escuelas por causa del tráfico de drogas y la inseguridad. En este marco la misma matrícula del alumnado se ve amenazada, así como la estabilidad del equipo docente, y sumarse al proyecto PLV ha supuesto un poco de aire fresco y sumarse a estructuras de apoyo y acompañamiento que les resultan estimulantes.

Tabla 18: Desarrollo Escolar y Comunitario (Rúbrica monitoreo Fundación Alda)

Comunidad y escuela	Suma	Media	Estándar cumplido	Estándar en proceso	Estándar pendiente	Logro (%)
Guarambaré	62,7	1,7	29,3	4,0	2,7	87,0
Escuela 1	62	1,7	29	4	3	86,1
Escuela 2	64	1,8	30	4	2	88,9
Escuela 3	62	1,7	29	4	3	86,1
Colonia San Juan de Salazar (Limpio)	55,3	1,5	21,7	12,1	2,1	76,8
Escuela 4	47	1,3	13	21	2	65,3
Escuela 5	50	1,4	17	16	3	69,4
Escuela 6	59	1,6	25	9	2	81,9
Escuela 7	59	1,6	25	9	2	81,9
Escuela 8	58	1,6	24	10	2	80,6
Escuela 9	55	1,5	22	11	3	76,4
Escuela 10	59	1,6	26	9	1	81,9
R. Peñón (Limpio)	53,0	1,5	21,7	9,3	5,0	73,6
Escuela 11	53	1,5	22	9	5	73,6
Escuela 12	53	1,5	22	9	5	73,6
Escuela 13	53	1,5	21	10	5	73,6
Villa Elisa	53,3	1,5	22,3	8,7	5,0	74,1
Escuela 14	54	1,5	23	8	5	75,0
Escuela 15	51	1,4	20	11	5	70,8
Escuela 16	55	1,5	24	7	5	76,4
Villeta	51,5	1,5	17,5	16,5	2	71,6
Escuela 17	58	1,6	22	14	0	80,6
Escuela 18	45	1,3	13	19	4	62,5

Fuente: Elaboración propia

Además de la escuela referida, otras dos en Colonia Juan Salazar (Limpio) no alcanzan el 70 % de logro, siendo el 83 % de escuelas (15 del total de 18) que puntúan en un mínimo de 20 indicadores con el nivel máximo de logro. Resulta muy significativo que en todas las escuelas, especialmente en las que alcanzan menor número de indicadores con máximo logro, la mayoría están en proceso. Tan sólo en 6 escuelas hay 5 indicadores no existentes, el resto está por debajo. Destacamos la buena incidencia del proyecto PLV en las escuelas con una media de 63 % de indicadores en logro y 28 % en proceso.

6.5. Dispositivo de protección y garantía

Bajo este título referimos a continuación los resultados obtenidos en nuestra investigación en torno a la instalación a nivel local de mecanismos de denuncia, seguimiento y protección de niñas y mujeres de las comunidades participantes en el proyecto PLV. Se trata de uno de los 3 ejes o pilares de acción del proyecto PLV, buscando aprender con el pilotaje en las 5 comunidades participantes cuál sería el mejor modo de articular las propuestas legislativas.

Las personas que aplicaron el cuestionario, principalmente profesionales de las escuelas y el sector educativo, una vez realizadas las capacitaciones mostraron un alto nivel de conocimiento sobre las instancias afectadas y/o responsables a quienes recurrir en situaciones graves de violencia machista (Tabla 19). Atribuyeron a CODENI, Fiscalía, Comisaría y Juzgados la principal responsabilidad (75 % de saturación de las respuestas).

Tabla 19: Conocimiento sobre instituciones a quién recurrir en casos de violencia machista grave

	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
CODENI	71	78,9	36,2	36,2
Fiscalía	40	44,4	20,4	56,6
Comisaría	36	40,0	18,4	75,0
Ministerio de la Niñez y la Adolescencia	12	13,3	6,1	81,1
Juzgado de violencia o juzgado de paz	10	11,1	5,1	86,2
Servicios (Fono Ayuda #147 SOS MUJER #137)	6	6,7	3,1	89,3
Instituciones educativas	4	4,4	2,0	91,3
Depende del caso	4	4,4	2,0	93,3
Supervisiones educativas	4	4,4	2,0	95,3
Centro de salud	3	3,3	1,5	96,8
Ministerio de la Mujer	3	3,3	1,5	98,3
Bomberos	1	1,1	0,5	98,4
Asesores de la Fundación Alda para orientación	1	1,1	0,5	99,5
Municipalidad	1	1,1	0,5	100,0

Fuente: Elaboración propia

El primer estudio sobre la opinión de las directoras y los directores respecto a quién debe dar respuesta inmediata a una situación de violencia que sufren NNA (CIDSEP, 2018), muestra disparidad de criterios: señala a CODENI (47 %), Ministerio Público (21 %) -indicado en todos los casos como “fiscalía”-, al Ministerio de la Defensa Pública “Defensoría de la Niñez” (10 %) y la Policía (6 %), mientras que el 16 % no supieron señalar instancia alguna.

En otras indagaciones requeridas en entrevistas y grupos focales al inicio del proyecto PLV se confirma unánimemente el desconocimiento de las instancias de pro-

tección en el país por parte de la mayoría de mujeres y estudiantes (95 % o más lo desconocían), así como de gran parte de las direcciones y equipos docentes (75 %). El simple hecho de instalar este conocimiento, junto con el de asumir el derecho a la vida sin violencia como un derecho fundamental que atenta a la vida y la dignidad de las personas, ha sido motivo de concientización y empoderamiento. Pero de por sí no supone que los mecanismos institucionales respondan adecuadamente y, mucho menos, que a nivel local se esté articulando una estrategia común de prevención de la violencia, promoción del respeto a la vida, y protección y apoyo a las víctimas de violencia.

Las técnicas en terreno del proyecto PLV perciben fallos en los mecanismos oficiales previstos. La CODENI y la policía a veces no responden como deben en varios municipios. No están formados e inclusive vulneran los derechos cuando, por ejemplo, cuestionan la pertinencia de denunciar, incomodan a las mujeres con sus preguntas, o como es muy frecuente no manejan debidamente la privacidad, con lo que la víctima queda más expuesta (F2). En tal sentido puede destacarse que la percepción de la población es de poca profesionalidad en el trato, con baja capacitación y rigor para atender cuestiones tan delicadas como las de la violencia grave hacia las mujeres.

Se reconocen que hay servicios de atención especializados, generalmente los números telefónicos de atención que pueden guiar a las mujeres e incluso pueden actuar. Su funcionamiento en los casos que se han seguido ha sido principalmente centrado en la contención de la ansiedad y la orientación a las víctimas.

Se percibe que las instancias de denuncia y protección no actúan con diligencia suficiente. Tal afirmación se apoya en la información levantada en los grupos focales con todos los grupos de interés. Durante la realización del proyecto se han seguido 15 casos graves, incluido 1 feminicidio y 1 intento frustrado. En algún caso se ha comprobado que las funcionarias y los funcionarios de la CODENI incluso puede ir a la casa o escuela para levantar datos y, a partir de aquí, solicitar actuación a fiscalía para que decidan medidas cautelares. Cuando sucede, *CODENI llega a ejercer una supervisión válida que acompaña y apoya a la dirección escolar en su decisión (F1)*. Pero los procedimientos de cada instancia varían a criterio de las y los profesionales o de las zonas donde se desempeñan, tomando por lo general un rol menos activo.

La diversidad de instancias por territorio ya se ha mostrado en los resultados de mapeo (apartado 3 de resultados). En una comunidad hay oficina única de distrito, con 24 horas de atención. En otro municipio la policía tiene un servicio específico. En otros municipios incluso bomberos voluntarios y Centro de Salud pueden llegar a intervenir, además de la presencia de Ciudad Mujer en uno de ellos y el Programa Abrazo en otro. Todo ello no debería ser un obstáculo para el buen funcionamiento del dispositivo de protección si existiesen coordinaciones efectivas y claridad de actores, funciones y flujos de derivación. Pero en la información cualitativa analizada se señala que es preciso ser un “navegante experto” y que la mayoría de mujeres de las comunidades son incapaces por ellas solas de superar todas las etapas de

algunos procesos. Una facilitadora explica que *si hay lesión física primero se debe ir al hospital, después a comisaría. La denuncia no se efectúa de inmediato, se ha de volver al día siguiente, para después llevar al juzgado de paz o a la fiscalía. Todo es demasiado lento. Si la mujer trabaja y no tiene tiempo para realizar y si no tiene un mínimo de formación no sabe cómo hacer* (F3). La lentitud y burocracia administrativa frenan y alargan, de forma terrible, algunos casos urgentes (DO15).

Las memorias consultadas, actores entrevistados y el conjunto de información obtenida mediante grupos de discusión refieren con frecuencia muchas instancias y se alude a protocolos. También se habla con frecuencia de ruta o incluso de hoja de ruta. Hemos observado que el manejo de estos conceptos lleva, sin pretenderlo, a una concepción lineal del desafío de organizar un sistema local de protección y garantía. Los datos que hemos levantado no hacen más que confirmar algunos aspectos explicados en la misma revisión conceptual del proyecto (ver segundo apartado de resultados). La complejidad del fenómeno de la violencia contra niñas o mujeres y la diversidad de cada contexto, en problemáticas, tipología de actores y, muy especialmente, niveles de capacitación y compromiso de los mismos, hace imposible que el concepto “ruta” o “protocolo” pueda prosperar. Aun siendo más lento de instalar, quizás la idea de dispositivo local se ajuste más a lo que debería articularse en las distintas realidades. Planteado como tal, un dispositivo local obliga a la concertación entre actores afectados para trabajar juntos y colaborar con efectividad. Ir más allá de la adhesión formal para compartir información y rendir cuentas sobre la resolución efectiva de casos. Nos parece muy relevante tal afirmación dado que nuestra investigación ha mostrado que la primera barrera a vencer podría ser la desconfianza en el sistema antes que el desconocimiento de los derechos e instancias.

En relación con la normativa que orienta y fundamenta la obligación a la protección, el estudio de CIDSEP (2018), antes referido, puso en evidencia que el 38 % de participantes señala al Código de la Niñez y la Adolescencia, el 28 % dijo no conocer ninguna norma que obligara a la protección, y el 14 % se refirió vagamente a “reglamentos” que utilizan en la escuela. También se indicó a la Constitución Nacional, y entre los marcos legales nadie consideró la Ley de Maltrato (Ley N° 4295/11 que establece el procedimiento especial para el tratamiento del maltrato infantil en la jurisdicción especializada) ni reconoció como una herramienta válida a la Ley 1600/00 “De violencia intrafamiliar”.

Existe gran diversidad de interpretaciones en el rol a desempeñar que correspondería a cada instancia, además de algún desorden e inhibición en el cumplimiento de responsabilidades. Incluso donde se tienen algunas experiencias positivas de atención, se apunta que las garantías del servicio dependen mucho del funcionario de turno. Con todo ello se explica bastante por qué muchas mujeres desisten de recurrir a las instancias públicas. No confían y consideran que no les van a resolver nada. Luego, si alguna de ellas es asesinada acabará en boca de las vecinas y vecinos con la frase: *“Se murió, na más ¡pobrecita!”* (F5).

La lentitud en los procesos o la indefensión que estos pueden llegar a generar frena a muchas mujeres a proceder con la denuncia. Atribuida a la falta de recursos y el escaso compromiso con la causa, las comunidades donde están las escuelas del proyecto PLV se sienten lejos de los servicios de protección, cuando no al margen. Como expresa una madre, *aquí nadie quiere venir, estamos lejos, dejados a la mano de Dios* (M12). Por el contrario, como efecto de las capacitaciones y la articulación escolar y comunitaria que propone el PLV, se ha instalado un nivel de confianza alto en las escuelas por parte de las familias y comunidades. Aunque se abordará este aspecto con detalle en el siguiente apartado dedicado a la percepción de impacto, sí hemos querido mencionarlo porque a raíz del proyecto PLV hemos constatado la existencia de dos niveles de atención y efectividad distintos en un hipotético dispositivo de detección, atención y protección, y denuncia de violencia y vulneración de derechos. El primer nivel, con especial énfasis en la detección y vigilancia, lo componen la escuela y la Comunidad. A este nivel también le puede corresponder unas primeras tareas de acompañamiento, orientación e incluso mediación. La mayoría de directivos de la muestra se han expresado en este sentido, reconociendo la utilidad de esta “nueva” función educativa que han asumido en beneficio del alumnado. El segundo nivel corresponde al resto de instancias de la Administración en el cumplimiento de sus funciones de protección y garantía. La poca continuidad, por no decir quiebre, entre los dos niveles se hace más patente con los resultados que explicamos a continuación.

Resulta revelador el análisis de los datos registrados en la rúbrica de monitoreo utilizada por la Fundación Alda (Tabla 20) para analizar la dimensión *Dispositivo de Vigilancia, Protección y Denuncia* (9 indicadores) interesada por los sistemas de detección, atención y denuncia de hechos de violencia instalados según dos factores: *Detección y acompañamiento* (28-32) e *Información y denuncia* (33- 36). Considerando que al inicio del proyecto PLV estos mecanismos eran inexistentes se constata un avance muy notable, con 77,7 % de los indicadores con valores superiores al 50 % de logro. Los que obtienen mayor puntuación (>72 %) se refieren a las capacidades instaladas de Supervisión, Dirección y Docentes, siendo los siguientes la existencia de instrumentos de registro. Todo ello permite confiar en que continuará la evolución positiva del dispositivo en cada escuela.

Algo más lento está siendo la activación de las comunidades, aunque se explica porque las capacitaciones a promotoras y promotores comunitarios ha sido más lenta y con menor incidencia que en las escuelas. En un primer momento se intentó articular una comisión de vigilancia o equipo referente para los casos de violencia contra mujeres y vulneración de derechos de la infancia detectados en la escuela. En la práctica esta propuesta se valoró poco viable y, propuesto por las direcciones y facilitadoras del proyecto PLV, se ha propuesto que sean los EGIE el equipo institucional de referencia, apoyando a la dirección en estas responsabilidades. Estas variaciones explican que este indicador clave del grado de institucionalización haya registrado variaciones y que la nueva propuesta no se considere instalada sino en fase de proceso.

Tabla 20: Dispositivo de vigilancia, protección y denuncia (rúbrica monitoreo Fundación Alda)

Indicador	Suma	Media	Moda	Desviación media	Estándar cumplido	Estándar en proceso	Estándar pendiente	Logro (%)
28. Docentes con capacidades suficientes para acompañar casos de violencia.	26	1,4	2	0,39	14	4	0	72,2
29. Comunidad en alerta, avisa de los casos que detecta.	16	0,9	1	0,12	4	14	0	44,4
30. Cada escuela cuenta con un registro de los hechos detectados.	24	1,3	2	0,48	10	8	0	66,7
31. Existe un referente o un equipo referente encargado del seguimiento de los casos.	20	1,1	1	0,53	9	8	1	55,6
32. EGIE acompaña los casos detectados.	14	0,8	1	0,50	3	11	4	38,9
33. Directivos cuentan con herramientas para enfrentar y denunciar hechos de violencia en sus escuelas	28	1,6	2	0,23	16	2	0	77,8
34. Supervisores dan orientaciones para cumplir con los procedimientos institucionales.	28	1,6	2	0,23	15	2	1	77,8
35. Escuela cuenta con protocolo de denuncia y saben cómo y cuándo emplearlo.	19	1,1	1	0,39	4	11	3	52,8
36. Existe una guía de procedimiento de denuncia y atención validada municipalmente.	21	1,2	1	0,48	6	12	0	58,3

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario a personas representativas de los grupos de interés también indagó sobre su conocimiento de la obligación de denuncia o intervención ante actos machistas de profesionales, ciudadanas y ciudadanos (Tabla 21). Para el 61,5 % de las y los participantes existe la obligación de denunciar, aunque también se considera necesario o incluso previo el proceder de forma discreta, dialogando y recabando datos, incluso mediando si es posible. Ambas soluciones, no excluyentes, saturan las respuestas en un 70,6 %. En tercer lugar se requiere explícitamente el seguimiento de los procesos establecidos, pero como hemos visto estos son frágiles o inexistentes en nuestro estudio.

Tabla 21: Conocimiento sobre la obligación a denunciar o intervenir ante actos de violencia machista

	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
Denunciar	76	84,4	77,6	77,6
Intervenir (de forma discreta, contribuir para la solución definitiva)	8	8,9	8,2	85,8
Seguir los procesos establecidos, informar donde corresponda (autoridades competentes, CODENI)	8	8,9	8,2	93,9
Mediar	1	1,1	1,0	94,9
Docentes detectar e informar a dirección	3	3,3	3,1	98,0
Depende del caso, si me siento protegida	2	2,2	2,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Las apreciaciones anteriores se confirman con el análisis de la consideración de la existencia de situaciones en las que profesionales no deberían denunciar (tabla 22). El 76,9 % de la muestra asume los postulados de la legislación y, con ello, su obligación de denuncia ante hechos graves de violencia. Sin embargo algunas personas lo cuestionan, siendo un debate que se abrió también en grupos focales con directivos y docentes. Más allá de los preceptos legales o teóricos, las enseñanzas con algunos casos reales señalan posibles circunstancias que cuestionan esta obligación automática. Todas tienen que ver con la desprotección de las víctimas y un supuesto agravamiento de su situación o la de hijas e hijos, y algunas con la exposición de directivos o docentes, agravada cuando son también vecinas y vecinos de las comunidades.

Tabla 22: Opinión sobre situaciones en las que profesionales no deben denunciar violencias

	N	% participantes	% total respuestas	% saturación
No deben callar si existen casos de maltrato físico o psicológico. Todos los casos de violencia deben ser denunciados, ninguno debe ser tapado o minimizado	25	27,8	53,2	53,2
Dependiendo del hecho, si no es grave no	6	6,7	12,8	66,0
Por temor a represalias de agresores	6	6,7	12,8	78,7
Si no tengo pruebas claras	3	3,3	6,4	85,1
Por la falta de garantías por parte de las autoridades receptoras de la denuncia.	3	3,3	6,4	91,5
Sin respuesta	2	2,2	4,3	95,8
Si se llega a un acuerdo y se revierte situación	1	1,1	2,1	97,9
Si es violencia contra la mujer y ésta va a retirar la denuncia	1	1,1	2,1	100,0

Fuente: Elaboración propia

La comparación de experiencias desarrolladas en el marco del proyecto PLV en las 18 escuelas, realizada con el equipo técnico de la Fundación Alda, ha llevado a proponer un conjunto de recomendaciones que pueden servir de modelo para articular un Dispositivo de Vigilancia, Protección y Denuncia en la Escuela. En la Figura 6 se presenta un esquema, resumiendo el rol de diferentes actores y los flujos de obtención de información y comunicación, organización de la colaboración institucional y los canales para la toma de decisiones, entendiendo que corresponde en última instancia a la dirección como autoridad de la institución. Se considera que el funcionamiento del dispositivo se apoya en las herramientas que cada escuela desarrolla y sistematiza, fundamentadas en las indicaciones del MEC y legislación, para observar indicadores de riesgo, registrar incidencias e identificar tipos de violencia. El modelo quiere evitar que se instaure un sistema burocrático y automático, basado en el registro de hechos y su sucesivo escalamiento jerárquico. Más bien pretende mostrar la necesidad del diálogo y el trabajo en equipo, compartiendo diagnósticos y acordando medidas pedagógicas y administrativas cuando se requieran. La fuerza del dispositivo ha de ser la unidad de criterio, el aprendizaje colectivo y la respuesta institucional (no individual de un docente o directivo) ante las situaciones de violen-

cia y vulneración de derechos de la infancia.

La base del dispositivo escolar es la conexión: Docente - Dirección - Comisión de Vigilancia - EGIE. Cada docente dispone del conocimiento de indicadores de riesgo que debe observar en el día a día de la escuela con su alumnado. Cuando observa señales que le hagan sospechar intensifica la observación y el seguimiento. Registra de manera sencilla las evidencias para no olvidar. Conviene que se entreviste con la alumna o alumno, ya sea en conversaciones informales o en entrevistas formales. También puede aprovecharse algún encuentro con la familia. Según los casos será conveniente que cada docente sostenga entrevistas regulares (por ejemplo, semanalmente) con la niña o el niño.

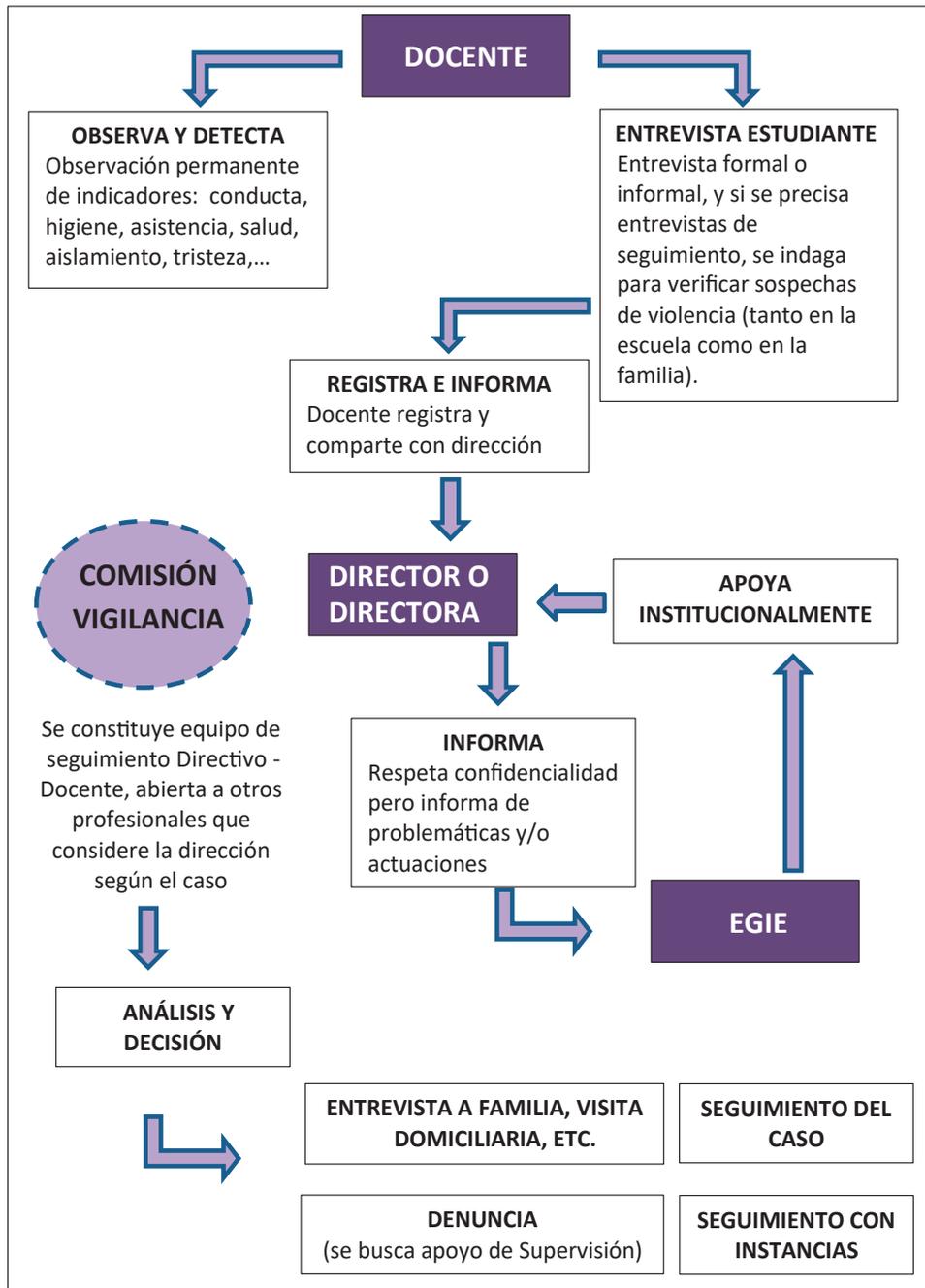
Los registros anecdóticos o de incidencias que se manejan en algunas escuelas cuestan de aplicar, son poco prácticos y visuales, centrados siempre en cuestiones negativas. Debería estar estructurado a nivel institucional y fácil de completar. Y seguimiento para entender más que para otro uso.

La sospecha fundada de que una niña o un niño es víctima de violencia se comparte con dirección. A partir de allí, con la información levantada debidamente valorada, dirección y docente conforman la comisión de vigilancia. Se crea exprofeso para el caso. En ocasiones dirección puede ampliar la comisión con alguna otra persona de referencia o profesional de ayuda. Por respeto a la confidencialidad debe cederse a Dirección el manejo de la información.

En casos graves la dirección informará al EGIE buscando su apoyo y ayuda, velando por la confidencialidad de la información que maneja. Conviene que se informe de la aparición de casos que preocupan como del seguimiento y la resolución de los mismos. El EGIE debe ser el equipo de apoyo institucional pues está compuesto por representantes de toda la comunidad educativa. De este modo, delante de las familias y la comunidad, es la institución la que decide y actúa y no una persona (directivo o docente) como individuo. Ha de suponer una protección de profesionales que velan por la protección.

La comisión de vigilancia discute y aprueba medidas, que pueden ser de mayor indagación y seguimiento, acuerdo sobre estrategias educativas y de acompañamiento a seguir y de denuncia. Pueden acordarse la realización de entrevistas con madres y padres, generalmente convocadas por el cuaderno de avisos, que realizará la dirección o cada docente con presencia del directivo. La dupla se aconseja en situaciones difíciles y que se anticipe la necesidad de mayor testimonio. En ocasiones puede decidirse hacer visitas a domicilio y otras acciones de acompañamiento. El contenido y acuerdos de las entrevistas puede quedar reflejado en el libro de actas. Hacerlo es una medida de institucionalidad que en ocasiones será innecesario pero que en casos que se derivan a CODENI o Fiscalía será necesario.

Figura 6: Propuestas para modelo de Dispositivo de Vigilancia, Protección y Denuncia en la Escuela



Fuente: Elaboración propia

En las situaciones conflictivas que pueden llevar los casos al dispositivo municipal será interesante informar a Supervisión y contar con su apoyo. La Supervisión también está comprometida contra la violencia y vulneración de derechos de la infancia y cuando intervenga puede formar parte de la Comisión de Vigilancia. La derivación primera debería hacerse en la mayoría de situaciones a la CODENI aunque en situaciones de máxima urgencia debería tener bien identificado quién puede actuar con la máxima rapidez y efectividad en cada comunidad. En estos casos sería muy conveniente disponer de asesoramiento psicopedagógico profesional, quizás con cobertura distrital y a disposición de las direcciones cuando lo requiriesen.

6.6. Resultados percibidos de impacto

A partir de las aportaciones obtenidas en grupos focales con los grupos de interés, actores de cada comunidad (dirección = D, docentes = DO, niñas y niños = N, y madres = M) y con el equipo de facilitadoras Alda se ha realizado un análisis de contenido para conocer su percepción de los resultados de impacto. Los resultados se presentan a continuación.

Las y los participantes de las diferentes escuelas y comunidades aportaron información completa y complementaria de sus percepciones. Se analizaron 215 fragmentos como unidades de sentido, que fueron codificados con un total de 36 etiquetas: absentismo, acompañamiento, acoso o bullying, agentes de cambio, agentes lila, aprender, valores, buen vivir, campaña, capacitación, comunidad, concientización, confianza, convivencia, escolar, cultura, derechos, desafíos, educación integral, empoderamiento, entorno, escuela, proyecto educativo, familias, héroes, igualdad, líderes, mediación, padres varones, recursos, red, ruta, saludable, sostenibilidad, tabú y visitas familiares. Un primer análisis en orden a su repetición (Figura 7) destaca la importancia de las *capacitaciones* y el *empoderamiento*, el trabajo en *red* y el compromiso en la escuela como ligar de *buen vivir*, mejoras en la *convivencia* y la importancia del funcionamiento de la *ruta* de protección. También se refleja con notoriedad la preocupación con el *entorno* vulnerable e incluso hostil y el reconocimiento de la articulación de *agentes lila*, dando recorrido al empoderamiento antes citado.

Figura 7: Nube de palabras que categorizan percepción de impacto en comunidades



Fuente: Elaboración propia

Entorno vulnerable como forma de violencia estructural

Antes de profundizar en los discursos sobre los resultados percibidos del proyecto PLV, buscando ordenar las narrativas analizadas, es pertinente retomar la percepción sobre el entorno o contextos de actuación que las y los participantes han querido vincular al proyecto en el momento de hacer balance final. También, participantes expresan la existencia de barreras o frenos culturales que tácitamente también reconocen otras participantes. Un director expresa que *el machismo tiene raíces profundas en nuestra cultura y el proyecto nos ha enseñado a (re)dignificar a la mujer* (D1). Incluso se comenta que el tema de la violencia contra mujeres y niñas y su derecho a vivir en paz tocaba un tema tabú, y *ahora ha salido a la luz, se ha articulado con familias y nosotros nos preocupamos de eso* (D5). Hasta qué punto está instalada la prohibición u ocultación del tema se aprecia en la explicación que hace una docente del impacto que le provocó una conversación abierta con un niño de 2º grado: *Me preguntó si tenía que dejarse dar un beso o un abrazo sin que le pidieran consentimiento, que él podía decidir eso. Fue impresionante la reflexión, ese despertar de un niño tan pequeño. Es sumamente positivo que esto se hablase tan claro en la sala de clase. Sin el proyecto esto no habría pasado* (DO5). Esta percepción también es corroborada por alumnas, como muestra la afirmación: *Ahora nosotras también hablamos de violencia y sabemos qué es* (N8).

La realidad común a las comunidades en las que ha incidido el proyecto PLV es muy dura, caracterizadas por la escasez de recursos y alta vulnerabilidad de las familias. Como ejemplo, una docente explica: *Tenemos a veces niños sin cédula de identidad: no existen, y la escuela eso lo resuelve. A veces acompaña, incluso se paga el pasaje, una vez se puso reemplazante para acompañar a la mamá y resolver el trámite. Este fue un caso grave, no tenía ni partida de nacimiento (DO10). En algunas comunidades se considera que las niñas solas, caminando a la escuela, ¡es un peligro!* (DO10). Particularmente se expresa una gran preocupación en la comunidad de San Rafael, siendo catalogada de muy peligrosa y violenta por causa de las mafias que distribuyen droga y controlan el barrio. No obstante, un director de una escuela que tiene hasta 9° grado realza el poder de la escuela en estas circunstancias: *Los alumnos que estudian y acaban 9° grado se salvan. Pero muchos de los que se quedan en el camino caen, si no trabajan se quedan fuera de la sociedad y caen en la droga* (D1).

En el análisis del entorno también emergen otras valoraciones más concretas sobre las familias. Aunque la mayoría de familias tienen pocos recursos económicos y poca formación, muchas familias, principalmente las madres, se interesan por sus hijos y la escuela. Como sucede en todas partes, hay familias que aportan valores positivos mientras otras son muy problemáticas. La escuela resulta un observatorio privilegiado de esta realidad: *Los chiquitos traen a la escuela los problemas de casa* (DO4). Existe un gran consenso en el deterioro de la figura del padre como referente educador en gran parte de las familias. Aunque no todos ejerzan violencia física o psicológica contra las parejas o los hijos, se indica como más común que *los padres (varones) dejen de lado a los hijos y las tareas de la casa. Se agarran a la telenovela o el fútbol, ellos deberían ir a las charlas ¡Falta ayudar a los padres!* (M7). En este marco de discusión, una niña señala que *las mujeres hacen más caso que los varones* (N7), expresando supuestas diferencias de sensibilidad y compromiso asociadas al género.

Capacitación y empoderamiento

Por parte de las facilitadoras se ha destacado como la acción más valiosa e impactante del proyecto PLV a la capacitación de diferentes actores (directivos, y docentes, alumnado, madres y padres). Se explica que el solo hecho de trasladar información a las personas de las escuelas y comunidades ha tenido un efecto transformador. *Las mujeres, docentes y niñas desconocían totalmente las formas de violencia y a dónde ir* (F1). Lo grave de no estar informado es que se acepta como natural muchas formas de violencia. Como afirma otra técnica del programa, *el abuso de poder y fuerza se entiende como algo normal, que te revisen el celular no es violencia, “yo te pago las cosas y tengo derecho”, eso nunca se vio como violencia o vulneración de derechos hasta las capacitaciones. Allí se dio el cambio, allí se abren los ojos* (F3). Sin capacitación es difícil luchar contra este tipo de violencias porque *se integra que muchas violencias están bien ya que se interpretan*

como señales de que la pareja les quiere, se preocupa por ellas y las protege (F2).

En las comunidades la información es poderosa (F1). De forma unánime las facilitadoras del proyecto PLV consideran la gran importancia de que las mujeres puedan identificar las formas de violencia y que tomen conciencia que no son aceptables en sus vidas ni en las de sus hijas e hijos. *La información queda para combatir la naturalización y evitar que las mujeres estén dentro de ese círculo (F4).* La capacitación ha tenido un gran impacto en las niñas, tanto la formación de agentes lila como los encuentros de niñas y posteriores réplicas. *Se ha notado en las niñas, es muy importante que puedan decir esto sí es violencia y esto no; y lo bueno es que han replicado la información en sus familias (F1).* La explicitación de este alto impacto se ilustra con muchos comentarios y anécdotas, afirmando que tanto niños como niñas *agentes lila* se han apoyado entre sí para lograr sus objetivos de forma espectacular. Se recuerda como les decían a las compañeras y compañeros: *No tengan vergüenza de acercarse a nosotros, no vamos a burlarnos, estamos entrenados para ello, les vamos a ayudar (F2).*

Los equipos docentes de todas las escuelas están compuestos mayoritariamente por mujeres. Al plantearles la capacitación se ha producido al inicio una situación difícil, porque *muchas de ellas también son mujeres violentadas (F1).* *La teoría y los ejemplos aportaron toma de conciencia por su parte y entonces se desmonta un mito, porque descubren que antes que docentes son mujeres (F1).* Compartir estas cuestiones en las capacitaciones, cuando ser docente supone un estatus de reconocimiento ante la comunidad que da seguridad y protege, ha fortalecido las capacidades de muchas docentes y su vinculación al proyecto PLV. Como se afirma en el grupo focal: *ha sido una experiencia muy fuerte y ha generado cambios profundos y gran empoderamiento (F2).* Incluso se comenta que *a las docentes el tomar conciencia de sus derechos les ha dado más libertad para asumir ciertos desafíos ante su pareja y ante su trabajo (F4).*

El reconocimiento del valor de la capacitación ha sido unánime en los grupos focales realizados en todas las comunidades. Una madre lo expresa así: *Necesitamos más capacitación, más continuidad, formar también a padres como agentes lila, quizás por grado, desde la escuela. Eso a lo mejor sería más efectivo que las charlas generales (M3).* Otra madre afirma: *Yo aún no he ido a muchas capacitaciones, pero lo valoro mucho y tengo muchas ganas de ser agente lila de mamás. Lo veo muy importante y necesito saber cómo proteger también a otras niñas y niños (M11).* Otras personas participantes expresan su deseo de continuidad de las capacitaciones: *Los talleres han sido muy importantes, un gran acierto, necesitamos más (DO10) o es necesario llegar con talleres a más familias, sobre todo a padres (M7).*

Por parte de directivos y docentes se reconoce la utilidad de las capacitaciones, porque a) *se han levantado herramientas básicas que sirven para el día a día (DO9), b) ha mejorado mucho el conocimiento de leyes y derechos (D5), y c) fue empoderando mucho a los docentes que se comprometen (DO6).*

Además de facilitar conocimientos y recursos, se destacan procesos importantes de

concientización. Tal efecto se ha producido en los diferentes niveles institucionales y personales. Docentes afirman que *ha servido para tener conciencia a nivel institucional de cuál es nuestra responsabilidad para poder convivir y vivir en paz* (D2). Una madre expresa el sentir común con esta afirmación: *las capacitaciones han ayudado a conocer más cuales son las obligaciones y responsabilidades de todos, los padres que están en “falta” ya saben lo que tienen que hacer* (M1). También las niñas y los niños validan el enfoque de derechos, y particularmente el derecho a vivir sin violencia y respetando su dignidad aunque sean pequeños: *Me ha servido conocer más los derechos y poder ayudar, eso me gusta* (A1); *los niños conocemos los derechos, no poder ir a la escuela, por ejemplo, es impedir nuestro derecho a estudiar* (A2).

Muy específicamente, como resultado de las capacitaciones y la activación desde la escuela de las diferentes actividades, el concepto más referido es el empoderamiento: *También he observado el empoderamiento de las niñas y algunas mujeres* (D1); *quedamos empoderados, docentes y padres, eso es lo mejor* (DO6); *parece que las mujeres se despiertan más, eso es lo que más me gusta de lo que ha pasado, y esto es desde chiquititas, con nuestras hijitas* (M4); *conocí más y creo que puedo ayudar a las personas que no saben qué hacer* (N1) o una chica, agente lila, *queremos ser policías para ayudar más a la comunidad* (N2). El concepto empoderamiento (tomar poder, sentirse impulsado a actuar, a hacerlo con fuerza porque lo que se pretende es valioso) se maneja abiertamente entre participantes y se explica de forma muy gráfica en algunos fragmentos seleccionados: *Sí, ahora las mujeres saben dónde ir, se sienten más apoyadas y tienen más fuerza para denunciar* (M1), *nos preocupa cómo ayudar a vecinas y niñas que sufren violencias* (M5), *el tema era prohibido, nadie quiere entrometerse ni sabía cómo hacer, pero ahora sabemos más que el derecho a vivir sin violencia es una cosa de todos* (DO8).

Dos fragmentos de las narraciones de docente y alumna explican bien cómo el efecto del empoderamiento alcanza incluso hasta asumir roles como agentes de cambio: *Los chiquitos llevan a casa los mensajes, son embajadores del cambio* (DO5), quedando confirmado por un alumno cuando explica que *en casa comparto con mis padres lo que aprendí* (N5). Esta responsabilidad del compromiso en la promoción de la convivencia y el respeto alcanza un hito clave del éxito del proyecto en la capacitación y constitución de los agentes lila. La estrategia ha sido un gran acierto tanto en la acogida entusiasta como en su incidencia si consideramos la recurrencia al tema en todos los grupos focales, por parte de todos los grupos de interés, y siempre con valoraciones muy positivas. El compromiso de las niñas y niños (que también son agentes lila pero en menor proporción) y su asunción del rol se sintetiza en estos fragmentos: *Cuesta que mis compañeros hagan caso, pero algunos ya nos escuchan más* (N3), *a veces entramos en los problemas para evitar que haya más problemas* (N10), *aprendimos a hablar con los compañeros, a escuchar, nos gusta ser agentes lila* (N16). Una madre explica que a las niñas y los niños se les veía felices cuando iban a los talleres del proyecto PLV (M1). Desde la mirada del docente (DO4) *son muy importantes, son agentes multiplicadores*, mientras que la perspectiva más institucional de un director apunta que *el agente lila ayuda a recordar un compromiso, están presentes, visibles, y ayudan a tranquilizarse todos* (D8).

Aunque con menor frecuencia, en la discusión también emerge la importancia del liderazgo para que los objetivos del proyecto PLV se logren. Y en este caso no referidos al liderazgo de la Fundación Alda sino a la necesidad de potenciar los liderazgos efectivos en las escuelas y comunidades. *Yo saco de positivo el compromiso de muchas personas de todo nivel, eso es sumamente válido, trabajando así con la infancia estamos invirtiendo en líderes positivos (D05)*. Parece que el trabajo entorno a una temática prioritaria y transversal ha activado cuestionamientos y recursos que afectan al conjunto del proyecto educativo que se quiere para cada escuela y comunidad. Esa perspectiva, más global y ambiciosa, lleva a formular la necesidad de distribuir el liderazgo: Es bueno que cada docente sea líder, pero para alimentar eso debemos seguir empoderando (D6).

Una experiencia que ha beneficiado a 3 directoras ha sido el viaje realizado a España para intercambiar saberes y experiencias. Una de ellas explica: *se aprende mucho, y he vuelto fuerte, nos reconocieron mucho lo que hacemos, estaban admirados cómo lográbamos con nuestros pocos recursos, nos dijeron que éramos heroínas (D4)*. Otra compañera de intercambio asegura: *volví muy reforzada porque hacemos muchas cosas con poco, y descubrí la gran importancia que dan fuera al apoyo exterior a la escuela, al acompañamiento, y eso tenemos que conseguir en el futuro (D6)*. La experiencia, aunque de incidencia reducida (16 % de las direcciones), confirma su virtud para apoyar liderazgos positivos por el enriquecimiento humano y profesional que supone este tipo de experiencias.

Construyendo la escuela del buen vivir

El resultado más directo del proyecto PLV que denotan las y los participantes en los grupos focales es la mejora del ambiente o clima escolar. Ha disminuido el acoso entre estudiantes y de forma general hay una importante mejora de la convivencia. Directivos y docentes explican que se ha notado mucho en segundo y tercer ciclo. Este progreso, todavía en proceso, se explica como efecto de las capacitaciones y la activación de un compromiso más colectivo en la escuela: *Fuimos a varios eventos y aprendimos, ya hay cambios, hay un poco más de respeto, pero nos falta todavía, no ha mejorado tanto como queremos (N9)*. *Estamos logrando que los niños sean más respetuoso (D8)*, corrobora una directora, mientras algunas niñas y niños dicen *yo aprendí a no pelear más (N4)*. Objetivamente la realidad de las escuelas (ratios de 1 docente por grado sin más profesionales de apoyo, frecuentemente 40 o más estudiantes por aula, y escasas infraestructuras) es propicia a la aparición de violencias y a que se manifieste la tensión y agresividad que las alumnas y los alumnos puedan traer de casa. No es de extrañar que ante estas circunstancias los equipos docentes puedan sentirse desbordados o se acomoden a situaciones que no se deberían dar. Por todo ello ha resultado muy sorprendente para docentes y directivos los progresos logrados en este tiempo: *Tengo 520 alumnos, es mucho, y ha mermado la violencia, tenemos un ambiente más saludable y es un trabajo de cultura, no lo hacen porque les rete, sino porque es un trabajo sobre la cultura de paz, un trabajo de equipo (D5)*.

Se reconocen distintas claves para explicar este éxito. Una de ellas es el trabajo explícito por la igualdad: *se ha trabajado por la igualdad, creo que eso se va a quedar en la Escuela* (DOC1); *los supervisores, cuando vienen a la escuela, nos han dicho que les llama la atención que en la escuela no hay ninguna diferencia entre alumnos aunque sean de distintas clases sociales, hemos logrado una homogeneidad que no es fácil de conseguir* (D1). Otra es la apertura de las y los docentes a dialogar con las alumnas y los alumnos y a favorecer el diálogo. La mejora de la comunicación y el esfuerzo por comprender y respetar está siendo clave para generar confianza: *las estrategias nos ayudan a que conversen más, que se comuniquen más con nosotros* (D5); *los niños vienen a contar en la escuela, es impresionante lo que llegamos a saber desde aquí, ellos lo ven y lo escuchan todo, y confían en nosotras, eso nos hace que tengamos que trabajar más con las familias* (D4). Se logran esos resultados porque se activado mayoritariamente desempeño de una función docente que va mucho más allá de la mera instrucción o el cumplimiento de la malla curricular, tal como expresa una maestra: *Es importante, sobre todo desde casa, que sepan que pueden contar con la escuela, aquí somos sus segundas madres* (DO9); y corrobora una niña: *podemos hablar de todo lo que nos pasa* (N13).

También ha mejorado la asistencia del alumnado a la escuela. Este es un problema muy recurrente en las comunidades y entender la vulneración del derecho a la educación como una forma grave de violencia contra la infancia ha movilizó a los equipos docentes y direcciones: *No hay problemas de ausentismo. Vamos mucho a casa a ver qué pasa, velamos por los chicos: ir a casa, ver a los padres, hablar con ellos, con respeto pero con firmeza, tiene buen resultado. Es una estrategia de protección de derechos que hacemos desde la escuela que funciona* (D8).

Además de la estrategia de hacer visitas domiciliarias en el seguimiento de los casos de absentismo escolar u otras situaciones graves, en las que la familia no responde a las llamadas escolares, se han aplicado o intensificado otras nuevas estrategias para incrementar el acompañamiento y la atención personalizada del alumnado, como el uso del celular, las entrevistas de seguimiento de familias en la escuela y la mediación. Esta forma profesional de responder a situaciones de conflicto, antes que el uso de estrategias punitivas, se aplica tanto con familias como en la resolución de dificultades con el alumnado: *Hay ambiente de armonía en la escuela, estamos instalando la negociación cuando surgen conflictos y eso está ayudando* (D2), *es necesario resolver siempre que se pueda con negociación* (D1). Esta disposición de las y los docentes y la dirección no merma la autoridad de la institución sino que la refuerza, de modo que la Escuela puede ser simultáneamente un agente de acompañamiento y de control o vigilancia: *Saben que estamos aquí, atentas, y respetan más. La escuela protege a las niñas y niños y a veces hace de mediadora* (D4).

Ante la escasez de personal se ha conseguido que algunas madres, generalmente de las ACE, ayuden como voluntarias en algunos momentos en la escuela. Son formas de colaboración muy positivas que también se han propiciado desde la generación de diálogo y confianza que se ha activado con el proyecto PLV. Esta experiencia ha abierto las puertas a otras estrategias de apoyo a familias con hijas e hijos muy

pequeños que manifiestan comportamientos agresivos impropios en su edad. Se sabe que estos comportamientos suelen tener origen familiar y que el castigo no es solución. En una escuela se ha abierto una idea que puede ser inspiradora para todas: *Procuramos incorporar un tiempito como voluntarias en la escuela a mamás de niños conflictivos, para que ayuden y aprendan, porque estos niñitos pequeños conflictivos lo son porque algo pasa en casa. En este contexto, esta estrategia es nueva y nos funciona* (D8).

Además de lo que podemos definir como “acción tutorial”, es decir, de seguimiento y acompañamiento personalizado al alumnado y sus familias para apoyar su inclusión y éxito en la escuela, la incidencia sobre el Proyecto Educativo de las escuelas es otra estrategia fundamental del proyecto PLV. Incorporar al PEI y POA el compromiso y actividades de aula para la prevención y promoción del derecho a la vida sin violencia permite construir cultura de escuela y asegura que la influencia de esta perspectiva alcanza a todo el alumnado. Hacerlo también empodera a las familias para educar en valores y promover una verdadera educación integral. Han sido muchos los fragmentos analizados que destacan este enfoque como valioso y necesario: *Socializarse, tolerar a otras personas,... ese es un aprendizaje importante que se da en la escuela* (D05); *tolerancia, empatía, respeto, entre otros valores, esas son las claves que hemos de traer las docentes a nuestros alumnos* (D07); *acá se trabaja mucho los valores, y ese es también el desafío desde las casa: no dejar de lado los valores: el respeto, la ayuda,...* (D09). Por eso la educación para la igualdad entre niñas y niños se interpreta como una educación integral, tan positiva para las niñas como para los niños: *Aprendiendo a hacer sus tareas, autónomas, niñas y niños, eso es desde chiquitos una educación integral que puede valer para todo* (D5). Una educación que se quiere promover desde la escuela, como afirma esta docente: *Importante identificar roles y tareas en la escuela y en casa. Cómo repartir con igualdad es también una educación integral, un beneficio para niñas y niños, hombres y mujeres* (D09). Y que también se están planteando madres que han participado en los talleres y encuentros de capacitación: *No quiero que mi hija sufra esta discriminación machista. En casa los hombres agarran la escoba, lavan cubiertos, tienden la ropa, por ejemplo. Eso debería ser lo normal y es bueno para los hombres. Luego se quedan solos y son inútiles, no se valen* (M9).

El contraste entre lo que sucede en el contexto social de las escuelas y la escuela es muy grande. Mientras que las calles y muchas casas pueden ser un medio hostil e inseguro, las escuelas son un medio social donde se puede convivir y aprender a convivir. Algunas niñas y niños dicen con vehemencia que *en la escuela estamos bien, nos sentimos seguros. Hay confianza con las profes. Te ayudan. Les podemos contar lo que pasa y te ayudan* (N1, N2, N3). Esta percepción también la tienen las madres, que expresan su confianza y tranquilidad con el entorno escolar y la labor de las docentes: *En la escuela los niños son libres, allí pueden ser niñas y niños, ellos viven* (M2). Las docentes son bien conscientes de que la escuela es un buen lugar para las niñas y niños, quizás el mejor lugar para muchos de ellos y ellas: *La experiencia ha sido maravillosa: las niñas y niños han participado, se implican y te dicen, cuentan más con los profes; yo creo que la escuela es un buen lugar para las niñas*

y niños (DO9).

Incluso en la escuela ubicada en la comunidad más violentada, con situaciones muy graves causadas por el tráfico de drogas, las docentes señalan que *a pesar de todo, se está bien, la escuela es como una isla dentro del barrio* (DO1). Esta metáfora es muy ilustrativa y poderosa. Aunque sin vivir estas situaciones tan delictivas, en el conjunto de las comunidades en las que ha intervenido el PLV se constata la gran fragilidad de su estructura social. Esta realidad convierte a todas las escuelas participantes en los únicos referentes institucionales instalados en terreno. Su papel protagónico va más allá de su rol formativo esencial, convirtiéndose en actores sociales y educativos de toda la comunidad y no solo del alumnado. Para el alumnado y sus familias la escuela es un lugar saludable, un lugar donde se procura experimentar el buen vivir, vivir bien, con tranquilidad, procurando ser uno mismo. Una docente lo expresa con claridad: *A lo que doy más valor es a tener niños informados, que expresan sus sentimientos, y poder hablar con los niños y niñas de todo esto. Hacerlo ya es sanador* (DO9). Con este avance en el compromiso en la defensa de derechos, prevención de la violencia y promoción de la educación por la paz la escuela cubre como una doble función en las comunidades: la de agente garante, en cuanto que vigila y controla, la de agente educador y socializador en la medida que construye pequeños ecosistemas sociales donde las niñas y niños pueden vivir con salud relacional y experimentar estrategias no violentas para resolver sus problemas y conflictos. Lo expresa con claridad una directora participante: *La escuela es un agente de acompañamiento y de control, las dos cosas. Saben que estamos aquí, atentas, y respetan más porque la escuela protege a las niñas y niños y a veces hace de mediadora* (D4).

De la Escuela-Comunidad a las Redes de colaboración

Las escuelas están muy carentes de recursos materiales y humanos. Ello se hace más patente cuando se pretenden instalar nuevas metas, como es el caso del proyecto PLV. Lo expresa con contundencia una madre: *Faltan profesionales, no alcanzan a las necesidades, no todo lo pueden hacer los docentes* (M5). Una manera de compensar algunos déficits es la colaboración entre la escuela y las comunidades. Dentro del marco de precariedad, el binomio Escuela-Comunidad aporta mayor fortaleza a la acción educativa. No es fácil armar este tipo de colaboraciones, aunque las escuelas participantes tienen algún recorrido en ello gracias a que la mayoría trabajó anteriormente dentro del modelo Socioeducativo Alda que apuesta por este reforzamiento. Lo que se constata es que la implementación del proyecto PLV ha servido también para dinamizar con mayor intensidad este tipo de sinergias. Como resultados constatables una docente explica: *Algunas madres están ayudando en la escuela, refuerzan estrategias, acompañan; eso también lo ha enseñado el proyecto. Educar a padres y madres a dar tiempo a la escuela, por la educación de las hijas e hijos* (DO10). La visión que aporta una directora de los beneficios de este binomio es muy enriquecedora: *Trabajamos el tema en las reuniones: daño en la familia es*

daño a la familia escolar (D4). Posiblemente el tema de la violencia contra mujeres y niñas y el trabajo por la buena convivencia es un tema sensible y percibido como necesario que ha tenido la capacidad de movilizar a todos los actores educativos, incluidas las familias y la comunidad: El tema ha suscitado un mayor compromiso de las familias con la escuela. (DO1)

Pero este primer paso de articulación no es suficiente. Las y los profesionales que trabajan en la escuela se sienten muy solos y aislados. Y aunque, como dijimos antes la isla sea de buen vivir, el esfuerzo y desgaste para lograrlo es muy elevado. Posiblemente este hecho explica por parte de direcciones y equipos docentes la buena acogida que ha tenido la articulación a nivel local de pequeñas experiencias de colaboración entre escuelas. Algunas de estas primeras experiencias se han generado a partir de la organización de alguna actividad o evento a nivel distrital. Para una docente: *la campaña fue un éxito, ver como se expresaban los estudiantes y prepararlo juntos. A mí me gustaría que en el futuro trabajáramos más juntos, aprender y construir juntos (DO8)*. Las experiencias de intercambio también se han propiciado en encuentros de agentes lilas: *Nos gusta conocer a las personas de otras escuelas, en todas las escuelas los agentes ayudan en el recreo para evitar que haya problemas (N11)*. Aparte de Limpio, donde se está trabajando en el levantamiento de la *Red de Escuelas*, con encuentros de direcciones y círculos de aprendizaje docente entre otras acciones, en las otras comunidades no se tenía esta experiencia. Pero con motivo del PLV se han empezado a organizar encuentros entre las direcciones escolares y se han dado los primeros pasos para formalizar el trabajo colaborativo entre las escuelas de un mismo territorio. Hay una gran unanimidad en valorar esta iniciativa de *Red de Escuelas*, esperando todos que se consolide y tenga dinámica de trabajo. Para un director: *Es muy importante para el futuro procurar armarnos como red y trabajar todos en la comunidad para el mismo objetivo. No se va a erradicar la violencia, pero sí es posible minimizarla y cambiar la vulnerabilidad de las niñas y los niños (D8)*. El empoderamiento de las direcciones en este sentido es muy notable, como puede apreciarse en estos tres fragmentos coincidentes de 1 director y 2 directoras de los grupos focales: *Las redes son una linda experiencia, compartir con otras escuelas nos ayuda, intercambiamos ideas y nos damos fuerza (D7); la red nos ha de ayudar a crecer juntos, cada uno desde su nivel, no solo a las direcciones (D6); las redes de escuelas son una buena ayuda, sentimos que no estamos solos y conseguimos rodearnos de personas de confianza. Eso es para mí como directora ser agente transformador. Tenemos ese empeño y nos ayudamos para lograrlo (D3)*.

Incidencia de la campaña en las escuelas y comunidades

La campaña “Opa la violencia” organizada por el proyecto PLV no ha sido uno de los resultados que de manera espontánea se han destacado en los grupos focales. No obstante a instancias del investigador se recogió alguna información interesante por parte de las niñas y niños. *A ellos les gustaron más los eventos, participar y, sobre todo, el show del mago (N6, N9, N11)*. Esto es lo más recordado, y puede decirse que les impactó y ha quedado la idea. Para las y los docentes fue muy va-

liosa *porque implicó a todo el mundo y tuvimos un gran reconocimiento* (DO9). La campaña se dirigía a la sensibilización de comunidades y sociedad en general, y puede ser que en las y los participantes de los grupos focales ya les llegase en un estadio de conocimiento y compromiso que les reportó un retorno positivo pero no la novedad que sí supuso para ellos acceder a las capacitaciones como promotores escolares o comunitarios.

En el grupo focal realizado con las facilitadoras Alda se reportó mayor información del impacto que la campaña tuvo en el proceso con las escuelas y comunidades. En términos generales se valora que la campaña reforzó la capacitación al llevar el mismo mensaje, provocando en las personas de las escuelas y comunidades un claro efecto de refuerzo y legitimación. El material distribuido ayudó a mostrar el trabajo realizado en las escuelas en las ferias pedagógicas, además del impacto de los desfiles y el compromiso de muchas personas en las volanteadas. *Hubo un implicación de mamás y directivos en los volanteos y muy comprometidos en stands en la atención a mujeres en las ferias, además de la asistencia muy importante en la activación* (F5). Como afirman otras facilitadoras, *la campaña ayudó mucho a seguir con el trabajo en la comunidad, ayudó mucho a empoderar, fue un refuerzo grande en la identidad de ser sujetos de derecho* (F1), *y querían tener material para seguir compartiendo, por lo que se generó material audiovisual online que circuló por redes sociales* (F2). El equipo técnico de la Fundación Alda considera que ayudó mucho el símbolo del muñeco inflable para pegar y el uso de la magia. *Todo sorprendió, el impacto visual y el mensaje fue muy impactante* (F3). *La campaña estuvo muy cuidada y fue concreta. El valor simbólico es más poderoso que imágenes reales que pueden ser irrespetuosas* (F4). La campaña se utiliza por parte de las facilitadoras como una lección de que se puede tratar el tema sin morbosidad o de forma truculenta y sensacionalista. A la luz de las narrativas consideramos la importancia para los grupos de interés participantes en el PLVA que tiene el refuerzo social, quizás porque se parte de una autoestima baja y se necesitan continuamente afirmaciones positivas, que dan reconocimiento y legitiman tanto lo que se hace como los objetivos que se persiguen.

Nuestra investigación no ha analizado el impacto mediático y social de la campaña por ser en sí mismo otro estudio y, a nuestro entender, de menor interés en relación a los objetivos planteados desde el proyecto PLV.

La ruta como una asignatura pendiente

La percepción de las y los participantes en los grupos focales es totalmente coincidente en la consideración de funcionamiento deficiente de las instancias afectadas por la supuesta ruta de denuncia y protección, más allá de la labor que desempeñan las escuelas. Si bien es cierto que en una comunidad se valora que CODENI ha funcionado, *incluso se ha trabajado con ellos el tema de la asistencia* (D2). En esta comunidad se explica que *CODENI cambió mucho a raíz del proyecto* (D2). En este lugar, *las supervisoras del MEC también han apoyado, dando fuerza al proyecto PLV*

para que se institucionalice bastante a nivel distrital (D1). Esta experiencia puede ser un ejemplo de incipiente articulación de la colaboración y cómo da resultados. En otras comunidades se informa que la CODENI responde más desde que tenemos el proyecto, pero a pesar de eso no cumple como debe, no son diligentes. La verdad es que todo llega a la escuela y nosotros nos convertimos en CODENI (D5). La misma persona que dirige una escuela afirma que en el encuentro con autoridades salieron muchas demandas y hubo muchas promesas, fue un buen encuentro, pero para muchas cosas seguimos esperando (D5). Se opina que si denunciar ya es de por sí una decisión difícil, que requiere valentía, y cuando se percibe que las instancias no siempre funcionan se hace algo imposible. Como dice una docente: Eso hace que no se confíe y que se corten las rutas, para qué ir si no se resuelve o incluso se empeora (DO6). En una comunidad se explica que en el municipio hay una división dentro de la comisaría que está especializada en asistencia a las mujeres desprotegidas. Aunque a veces la policía no hace nada (M1) y hay miedo a denunciar (DO4).

El protocolo o procedimiento de detección y acompañamiento en las escuelas se ha ido instalando y empieza a funcionar. Observar, documentar, conversar son las estrategias más referidas. El seguimiento de familias, con entrevistas o incluso visitas de familias, está dando resultados como estrategia de protección desde las escuelas. *Deben saber que con golpes no resuelven, nosotros podemos ayudar a romper esa espiral (D7).* Y aunque el servicio telefónico de ayuda no parece que se utilice mucho, el hecho de conocer que existe y es un recurso libre y gratuito ha fortalecido la protección: *Aprendí que nadie nos puede tocar, que si necesito ayuda puedo llamar al 147 o al 911 (N15).*

6.7. Aprendizajes y desafíos

Durante la implementación del proyecto se han levantado datos y experiencias que suponen aportes valiosos al conocimiento de la violencia que sufren mujeres y niñas, y las propuestas de acción socioeducativa y su articulación para prevenirla. Los aprendizajes más relevantes que hemos hallado se han presentado en los anteriores apartados. Para cerrar el capítulo, aquí queremos referirnos a otro tipo de información útil desde la perspectiva del diseño de proyectos de continuidad proyecto del PLV o, incluso, de nuevas propuestas de política pública que quieran bajar a terreno los objetivos de igualdad y vida libre de violencias.

Una primera cuestión fundamental es el análisis de las fortalezas y debilidades de actores involucrados. Con demasiada facilidad se regulan normas y propuestas bienintencionadas, incluso modélicas en sus planteamientos teóricos, que son inefectivas porque no llegan a cristalizar. La experiencia del proyecto liderado por Alda enseña la importancia de conocer bien el contexto y también a actores, simultáneamente destinatarios y protagonistas, con los que necesariamente se debe contar. Del contexto en el que se ha implementado el proyecto PLV se ha informado suficientemente en esta investigación. Respecto a actores educativos se resume a continuación el análisis realizado por el equipo de profesionales de la Fundación Alda involucrados en el proyecto después de 3 años de trabajar en terreno, compartiendo codo a codo con directivos, docentes, alumnado, madres y padres, y otros actores presentes en el territorio. Llama poderosamente la atención que por encima de las limitaciones y debilidades hay una fuerza humana extraordinaria en las escuelas y comunidades. Diversas personas se autodefinen como supervivientes y mantienen un alto compromiso y buen humor en un entorno estresante, por su alta vulnerabilidad, y en el que es difícil retroalimentarse con éxitos. Las escuelas resisten. Con nuevas propuestas más apoyo deciden hacer y avanzan. Hay gran resiliencia en muchas personas y el proyecto, por su opción por la inclusión y colaboración de todos, en red, ha promovido que esta resiliencia sea también comunitaria.

Las direcciones escolares destacan las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 23.

Tabla 23. Fortalezas y debilidades de direcciones escolares

Fortaleza	Debilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Apertura y apoyo a actividades. Buena recepción. Influye confianza en Alda. - 100 % de directivos comprometidas con la temática PLV. - Las nuevas direcciones (cambios por jubilación) han seguido con el proyecto. - Tienen buena capacidad para organización. - Autogestión. - Participación activa en las formaciones. - Delegación de tareas. Dan responsabilidad a más personas en lugar de controlar. - Disponibilidad para el trabajo en red, ven una posibilidad de seguridad o fuerza trabajar colaborando con otras direcciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Múltiples funciones no les deja espacio suficiente para tener participación activa en muchas actividades. - Poco tiempo, muchos reclamos. - Cambios de directivos en algunas escuelas en poco lapso (afecta a 1 escuela, en otras 6 no ha supuesto problema). - Retraso en actividades por falta de recursos en la escuela. - Falta de recursos económicos e infraestructura dificulta el acompañamiento a actores locales. - Exceso de tareas administrativas que además se exigen sin tiempo e interrumpen su trabajo en la escuela.

Fuente: Elaboración propia

A nivel de docentes se han destacado las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 24.

Tabla 24. Fortalezas y debilidades de docentes

Fortaleza	Debilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Interés en la temática PLV. - Apertura y actitud positiva. - Están capacitados (al menos el 75 %). - Iniciativa de continuar con los espacios brindados. - Han incluido en su proyecto áulico iniciativas para trabajar prevención de la violencia. - Reconocer su situación de mujeres violentadas (en muchos casos) como punto de partida. Tomar el rol de mujeres, no solo de docentes y madres, les ha dado fortaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> - La jubilación sin relevos preparados puede ser una amenaza porque desestabiliza y deja sin docentes algunos grupos. - Faltan herramientas de trabajo, necesitarían más capacitación. - Un grupo de docentes que no quiere entrar en proyectos porque piensan que les será más trabajo o no les interesa. - Faltan recursos como materiales didácticos, fuentes de información, etc. que tengan que ver con la temática - Falta de acompañamiento por parte de las madres y los padres. Se sienten solas y no sienten que están respaldadas. - La multiocupación (docentes, bibliotecarias, madres) no les deja dedicar más tiempo/ compromiso a la escuela. - Cantidad de alumnos por aula. - Las aulas son pequeñas y con escasos recursos. - Falta tiempo para tanto trabajo.

Fuente: Elaboración propia

A nivel de dirección de han destacado las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 25.

Tabla 25. Fortalezas y debilidades de madres y padres

Fortaleza	Debilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Participación en reuniones y encuentros con interés y actitud. - Buena respuesta a los talleres (principalmente se refiere a madres ya que son las más implicadas en la educación de las hijas e hijos). - Mamás apoyan encuentros de niñas. - Incorporan informaciones que las niñas y los niños llevan a sus familias. - Conocimiento adquirido sobre los temas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación es insuficiente, debería alcanzar a más mujeres. - Faltan espacios de expresión. - Ausencia de varones al acompañamiento escolar, etc. - Resistencias de muchas madres a informarse. - Falta de interés de los varones a estas convocatorias.

Fuente: Elaboración propia

A nivel de escuelas como institución educativa se han destacado las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 26.

Tabla 26. Fortalezas y debilidades de la escuela como institución

Fortaleza	Debilidad
<ul style="list-style-type: none"> - Espacios mensuales para compartir entre niñas y niños (Consejos de grado, 4.º-6.º y 7.º-9. - Funcionan cuando se articula con Alda, la <i>Red de Escuelas</i> en eso está apoyando. - Reuniones ACES. - EGIE instalados y algunos funcionando. - Espacios de formación son nutritivos. - Red de escuelas (de momento es de directivos). - Alta convocatoria. - Almuerzo escolar que reciben las niñas y niños. - Reutilización de espacios en algunas escuelas. Más espacios flexibles para trabajar. - Niñas empoderadas en las escuelas. - Escuelas abiertas (a la comunidad, acogedoras) - Escuelas referentes en la comunidad en el caso de violencias. - Escuela asume ser órgano de control en el cumplimiento de derechos (absentismo, maltrato a niñas y niños por castigo físico o abusivo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco apoyo que reciben de autoridades locales. - Bajos recursos. - Conflictos por forma de utilización de los fondos de gratuidad. - Infraestructura: poco espacio, poco material. - ACE y EGIE conformados pero no siempre con total funcionalidad. - La institucionalización es débil (aunque la burocracia es alta). Desafío al liderazgo pedagógico y compartido. - No se dinamizan los consejos de estudiantes si no lo hace la Fundación Alda.

Fuente: Elaboración propia

A nivel de comunidad se han destacado las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 27.

Tabla 27. Fortalezas y debilidades de las comunidades

Fortaleza	Debilidad
- Mujeres apoyando el proyecto y las convocatorias de educación a sus hijos.	- ¿Cómo instalar encuentro de mujeres en la comunidad? Falta dinámica.
- Mujeres líderes (incipientes).	- Falta de trabajo y oportunidades laborales.
- Algunas comisiones vecinales.	- Emigración.
- Relación escuela-comunidad (excelente en algún caso de “escuela abierta”).	- Fragilidades/vulnerabilidad: Falta de recursos locales/municipales de asistencia.
- Espacios de recreación en la comunidad. Actúan como “polo”.	- Inseguridad y drogas.
- Cuando hay CAC es un espacio de referencia (trabajo educativo más allá de la escuela) ya que acompaña a las familias. Capital social.	- Poco compromiso de vecinas y vecinos en participar o implicarse. Desinterés si no hay incentivos materiales por capacitarse.
- Más personas sensibilizadas.	- Falta de participación o involucramiento de los hombres en temas educativos.

Fuente: Elaboración propia

A nivel de municipios se han destacado las fortalezas y debilidades recogidas en la tabla 28.

Tabla 28. Fortalezas y debilidades de los municipios

- Al inicio del proyecto hubo apertura y compromiso formal.	- Falta de credibilidad.
- Consejo distrital de educación conformado y activo en Limpio. Se hizo en 2019 el primer foro educativo.	- Inestabilidad del apoyo de CODENI (depende del funcionario y cambios para que funcione).
- En algún caso se ha apoyado infraestructura y se organizan espacios culturales de intercambio.	- Falta de formación de funcionarios en las temáticas educativas y de derechos.
- Mayor implicancia de las CODENI en algunas comunidades.	- Infraestructura CODENI es insuficiente, no se garantiza la privacidad. Más trabajo administrativo que de servicios de apoyo.
- En un municipio el Consejo para la Infancia y la Adolescencia Municipal se ha implicado.	- Consejos Municipales de la Niñez y la Adolescencia no funcionales en algunos municipios.
- Cesión de espacios para el desarrollo de actividades, como apoyo, en algunos municipios.	- Servicios insuficientes.

Fuente: Elaboración propia

Algo recurrente en todas las comunidades es la dificultad en terreno para lograr realizar las actividades del proyecto PLV, a pesar del progresivo empoderamiento y adhesión de las direcciones y equipos docentes. El acceso a las escuelas en tiempo de lluvia, por ejemplo, puede ser un gran obstáculo para que en algunas fechas las capacitaciones puedan realizarse. La relación de confianza y colaboración entre el equipo de la Fundación Alda y las escuelas (dirección y docentes) ha sido fundamental para desarrollar las acciones previstas en el proyecto PLV. Pero han sido siempre más exitosas las que se han realizado en el estricto ámbito de la escuela: trabajo con dirección, docentes o alumnas. En cambio, el trabajo a nivel de comunidad desde la escuela es arduo al no contar con el respaldo de otros profesionales

que trabajen en el ámbito social o comunitario. Pero se confirma como un trabajo muy necesario y efectivo desde todos los puntos de vista, incluido el aprendizaje del alumnado.

Con las madres capacitadas como promotoras de la comunidad se descubrieron estrategias de acceso que han funcionado, tras diferentes intentos ante esta cuestión clave para el cumplimiento de los objetivos de incidencia propuestos. Se bajó al principio a las casas a la hora del tereré, para explicar la propuesta e invitar a asistir. Luego las convocatorias se hacían desde la escuela, en libreta de avisos, y las y los docentes y dirección reforzaba. Con las capacitaciones se propuso inicialmente una actividad denominada “saberes y sabores”. Con la excusa del taller de cocina, se hablaba de violencia en el hogar. Fue una forma de empezar, un reclamo para llamar atención y conseguir asistencia que de entrada fue muy bien, pero se habló más de cocina que de los contenidos sobre violencia que se querían tratar y luego se organizaron diálogos en formato de meriendas. En todo este aprendizaje se ha logrado que muchas ACE también realicen avisos y convocatorias, incluso utilizando el Whatsapp, con lo que se ha reforzado el proyecto. Algunas capacitaciones ven mermada la asistencia de madres con independencia de que expresen su interés. Varias razones explican la discontinuidad cuando se ha producido: familias que emigran y abandonan la comunidad y escuela, atención a hijos pequeños, trabajo precario e irregular que no siempre les permite tener disponibilidad horaria, y en algunos casos les ha dado miedo el tema o les ha incomodado al pensar que no lo pueden afrontar.

Se constata la importancia de haber trabajado antes con Fundación Alda, muy especialmente con Alda Educa, y en una comunidad de tener cierto recorrido en la construcción de la *Red de Escuelas*. Esta es una condición no siempre replicable pero que se estima muy vinculada a los éxitos del proyecto PLV. Creemos que es una lección importante para cualquier otra experiencia que pueda implementarse. A tal efecto la metodología Alda de bajar a terreno y acompañar a protagonistas obtiene resultados e incluso nos preguntamos si, dadas las características de las escuelas y comunidades vulnerables, no es la única que puede ser efectiva. Con estas premisas nuestra hipótesis es que en nuevas iniciativas similares se deberá mapear y conocer el contexto, proponer y negociar con actores la instalación del proyecto, acompañar para implementarlo y lograr resultados será cuestión de tiempo.

Como han señalado todos los grupos de interés la formación (capacitación) es una herramienta, más que un objetivo, fundamental. En este ámbito de acción también el Modelo Socioeducativo Alda se ha mostrado eficiente, planteando una formación experiencial, cercana y participativa. De este modo se han logrado buenos resultados de concientización y empoderamiento.

Un aprendizaje final que debe constar es la dificultad de ejecutar proyectos de largo alcance a partir de una planificación preestablecida con excesivo detalle. Los calendarios y acciones deberían pensarse de forma flexible para poder ajustarse al desarrollo procesual, que se da en cada contexto según sus distintas necesidades y capacidades previamente instaladas al proyecto. Buena parte de estas condiciones

vinculadas al éxito no pueden ser detectadas con anterioridad por más que se investiguen. Emergen durante los procesos, de forma interactiva, en el complejo entramado de relaciones humanas y conflictos de intereses. Lo más importante sería contar con claridad en las metas, la teoría del cambio y la metodología de trabajo, para seguir luego procesos de construcción conjunta y a medida de cada realidad. En tal sentido, la investigación puede ser un motor de la implementación en tanto que incorpore insumos a los proyectos, pensados en su secuencia como espirales de investigación-acción.

Finalmente recogemos los desafíos que se señalan en los grupos focales, reflejando las expectativas generadas y los deseos expresados. El gran desafío es cómo *hacer sostenible, cada año, porque hay que seguir muy de cerca, no dejar solas a las familias y supone un gran esfuerzo* (D4). Se considera que el *proyecto prendió, está bastante insertado, aunque aún nos queda mucho* (D07). Un director recoge el sentir general cuando afirma: *ojalá que esto siga, necesitamos apoyo* (D3). Para todos, ante el futuro del proyecto en las escuelas, que se instale la temática en la escuela es la primera condición, y muy importante para lograrlo que se mantengan las capacitaciones y encuentros de intercambio, para compartir problemas y desarrollar actividades conjuntamente. Pero sobre todo para apuntalar con concientización de derechos. Se considera la necesidad de llegar a más familias, cómo entrar en los hogares. Por eso algunas direcciones ven en las madres más primerizas una oportunidad: *Tendríamos que trabajar con las mamás de jardín, es una oportunidad, un buen espacio, así enseñan a sus hijos desde bien pequeños* (D3). Esta incidencia sobre la familia quizás sea el impacto menos contrastado, a diferencia de lo realizado en y con la escuela. En cualquier caso para madres promotoras estos efectos sí se muestran y con ello visibilizan lo que podría ser nuevas líneas de acción: *He aprendido también a cómo llevar mejor la familia, si veo algo ya digo, y procuro que nos cuidemos más entre nosotros* (M10). En este empeño de ayudar a que las familias eduquen desde modelos positivos un desafío grande es que *participen padres, algo muy importante que tendríamos que lograr* (M3).

7. CONCLUSIONES

A continuación presentamos las conclusiones de la investigación, respondiendo a los objetivos que nos habíamos planteado inicialmente.

Objetivo 1: Conocer las concepciones en torno al derecho a una vida sin violencia

Las personas más afectadas por la violencia son niñas y mujeres, aunque también son muchos los niños que sufren diferentes formas de violencia. Las principales formas de violencia que se perciben se dan en el seno de la familia y se tipifican como maltrato físico (peleas, golpes a mujer, intimidación y humillación de la pareja, maltrato a hijos) y maltrato verbal (desconsideración, gritos, insultos, etc.). Los resultados señalan que quienes ejercen la violencia contra niñas, niños y adolescentes son mayoritariamente los padres y familiares, incluyendo hermanos mayores. También se reconocen los tratos desconsiderados como formas habituales de ejercer una violencia sutil sobre las mujeres.

La calle, algunas comunidades, y los hogares son percibidos como los espacios más violentos, mientras que las escuelas se consideran lugares seguros, sin negar con ello que ha habido algunos casos conflictivos con docentes. En las escuelas lo más frecuente es el maltrato verbal y ciertas formas leves de agresiones físicas como empujones o golpes entre alumnos, que ameritan intervención. También se dan casos de acoso. Desde las escuelas se sufren los efectos de formas de violencia contra NNA del tipo abandono familiar, omisión de cuidado o privación de la asistencia a clase que vulneran directamente el Derecho a la Educación.

Se constata el entorno que muchas comunidades son un contexto social muy frágil y hostil, con cierta instalación de la cultura de la violencia como forma de relación y de resolución de conflictos. Particularmente, existe un profundo arraigo del machismo en la vida cotidiana, soportado tanto por hombres y mujeres, que se transmite intergeneracionalmente. Esta naturalización de las desigualdades injustas entre hombres y mujeres, tan presentes en nuestra cultura, son el sustrato de más formas de violencia.

Además de las cuestiones culturales, se visibiliza entre las diversas causas de la violencia la escasa formación en pautas de crianza positiva que poseen las madres y los padres y las disfunciones familiares.

Objetivo 2: Conocer las necesidades de cada grupo o comunidad

Hasta las capacitaciones muchas mujeres y NNA habían aceptado, sin cuestionamiento alguno, formas más o menos sutiles de dominio o discriminación. La baja conciencia de derechos y el sentimiento de desprotección han generado procesos de indefensión aprendida en muchas niñas y mujeres.

Los mapeos en cada municipio han permitido identificar una desigual y en todos

los casos insuficiente articulación de las instancias de apoyo a la educación y las comunidades, así como deficiencias en el sistema de protección a mujeres víctimas de violencia.

En alguna comunidad los problemas de violencia en las calles son muy graves por causa del tráfico de drogas y la presencia de pequeñas tramas delictivas. En todas las comunidades existen numerosas fragilidades que las convierten en lugares no siempre salubres y vulnerables ante enfermedades o inclemencias climáticas, por ejemplo.

Apenas hay otros actores sociales o educativos en las comunidades que no sean las escuelas. En algún caso la presencia del Centro de Atención a la Comunidad o Centro de Salud constituyen un tejido social mínimo. No hay recursos profesionales de apoyo a la tarea desarrollada por las escuelas, que en su mayoría cuentan con la dotación de personal mínima e imprescindible.

Por todo lo dicho, el trabajo desarrollado por el proyecto PLV ha supuesto un refuerzo a las escuelas y comunidades que ha ido más allá del objetivo específico de lucha contra la violencia que sufren NNA y mujeres.

Objetivo 3: Identificar las debilidades y fortalezas de actores presentes en el territorio/comunidad

Las escuelas como organización han fortalecido las reuniones con ACE, que están funcionando en la mayoría de casos, y la instalación de EGIE con buena dinámica de trabajo. La institucionalidad de las escuelas se ha reforzado con el proyecto PLV a nivel interno y en el reconocimiento de la misma en las comunidades. También son puntos fuertes los espacios de formación creados, que se consideran nutritivos, y la organización de redes de escuela como estructuras locales de apoyo y mejora. Entre las principales debilidades cabe señalar el escaso apoyo que reciben de autoridades locales, los bajos recursos y las infraestructuras insuficientes. Es preciso señalar que la institucionalización es todavía débil y que se dedica demasiado esfuerzo a tareas burocráticas, que van en detrimento de las acciones educativas.

En relación a las direcciones escolares destacamos que están muy empoderadas de su función social, de protección, más allá de la tarea tradicionalmente escolar o académica. Se nota un cambio muy importante en esta dirección. En todos los casos ha habido apertura y apoyo a actividades, confianza y compromiso con el proyecto PLV y capacidad de autogestión. Entre las debilidades se cuentan las múltiples funciones que deben desempeñar, sin tiempo ni espacio suficiente para tener participación activa en muchas actividades, el exceso de tareas administrativas y la escasez de recursos que impide poder acompañar mejor a otros actores locales.

Respecto a las y los docentes de las escuelas implicadas se destaca que en más del 75 % ha habido un gran interés, apertura y compromiso con el proyecto. Por lo general faltan herramientas de trabajo y necesitarían más capacitación. Entre los recursos escasos está el tiempo suficiente para coordinarse, trabajar en equipo y

hacer todo lo que se necesita. Estas limitaciones también se comentan en relación a la escuela como institución porque son de tipo estructural. Se observa que lo que en otros países se conoce como función tutorial del docente no está específicamente incorporado al plan de trabajo. Con el proyecto PLV se han aplicado estrategias para la función tutorial o acompañamiento personalizado de las y los docentes a alumnos que han enriquecido sus competencias profesionales.

En relación a las familias (principalmente madres y algunos padres) se ha constatado buen nivel de participación en reuniones y encuentros, con gran interés y actitud positiva, y una muy buena respuesta a los talleres. Ha crecido su conciencia y compromiso, con emergencia de algunas personas en cada comunidad que han asumido mayor liderazgo. Son todavía una debilidad la capacitación en profundidad y la posibilidad de alcanzar a más mujeres. También se reconoce la inexistencia de espacios de expresión y para compartir o construir conjuntamente, y la escasa presencia de varones para las tareas de acompañamiento escolar.

A nivel de las comunidades destaca como principales fortalezas la existencia de mujeres apoyando el proyecto y la asistencia a las convocatorias centradas en la educación de sus hijas e hijos. Hay un incipiente liderazgo femenino que se deberán seguir apoyando y algunas Comisiones Vecinales, no todas, comprometidas y activas. En general se ha fortalecido la relación escuela-comunidad, alcanzando en algún caso el acercamiento a experiencias muy sugerentes de “escuela abierta”. En las comunidades como grandes debilidades emergen las relacionadas con la precariedad económica y bajo nivel sociocultural. Hay escasez de trabajo y oportunidades laborales, fenómenos migratorios desestabilizantes, inseguridad y drogas. Las infraestructuras son escasas, sin apenas más actores sociales que las escuelas, con poca participación de los varones en las cuestiones educativas y poco compromiso de muchas vecinas y vecinos en participar o implicarse si no hay incentivos materiales a cambio de capacitarse.

Objetivo 4: Identificar las debilidades y fortalezas de los mecanismos instalados

Los mapeos en cada municipio han permitido identificar una desigual y en todos los casos insuficiente articulación. A raíz del proyecto PLV puede hablarse de la articulación en cada escuela de un sistema de vigilancia y protección, con capacitación de las y los profesionales e incorporación de recursos metodológicos y organizativos. Si se analiza la continuidad de este mecanismo o dispositivo más allá de la escuela, presenta muchas fracturas y dudas. Estas se derivan de la diversidad de propuestas de modelo y la no articulación explícita en territorio de ninguna de ellas. Cuando los casos salen de los confines de la escuela se pierden las garantías, quedando pendiente un trabajo integrado, que atienda la multidimensionalidad del problema en lugar de fragmentarlo. Un caso de violencia puede llegar a la intervención de acciones jurídicas y requiere para la víctima y su entorno medidas de protección y acompañamiento psicológico entre otros; la política pública debería organizarse en esta dirección.

Objetivo 5: Identificar el impacto del proyecto según las percepciones de los grupos de interés

La activación de una nueva mirada sobre los derechos se ha ido generando desde un esquema de acción simple pero efectivo: conocer para defenderse y defender, cuidarse y cuidar a los demás. Lo más destacable como impacto del proyecto PLV ha sido de empoderamiento de direcciones, docentes, alumnado y madres. Este logro, presente en todas las escuelas y comunidades, apunta a la sostenibilidad del proyecto de una vida libre de violencias para todas y todos. Pero en caso alguno puede darse por consolidado y plantea el desafío de cómo apuntalar los liderazgos positivos y dar continuidad y persistencia al trabajo iniciado.

Las escuelas se han ido articulando como espacios sociales de seguridad (dentro) e instituciones de protección (fuera). El proyecto ha incidido en la capacitación de direcciones y docentes, pero también en el compromiso del alumnado, especialmente *agentes lila*, con efectos notables sobre la mejora de la convivencia y el clima relacional. Fortalecer la escuela en la dirección que lo ha hecho el proyecto PLV, dotándola de instrumentos y empoderando a actores para la detección, vigilancia y si es preciso denuncia, ha convertido a las escuelas en una primera instancia de protección en el país que es fundamental como garante de derechos. Sin embargo la escuela sola ni puede ni debe, y como se explicó en el balance del objetivo 4, este es un tema pendiente.

En relación a los objetivos diseñados inicialmente en el proyecto PLV, puede concluirse que ha habido un excesivo acento en la ruta. Dos evidencias apoyan esta afirmación: a) la ruta y el liderazgo municipal son de alta complejidad; y b) el análisis de los tipos y causas de violencia en las escuelas y comunidades lleva a concluir que el foco principal está en la acción educativa en y desde las escuelas. Entendemos, sin excluir la necesidad de articular dispositivos de protección eficientes, que la labor en la escuela más valiosa y factible pasa por la educación en derechos y el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa para convivir desde los valores del respeto y la inclusión.

Consideramos necesario enfatizar en las conclusiones este último aspecto. Actores de los diferentes grupos de interés han comparado la escuela con una isla en las comunidades y asentamientos. La metáfora se refiere a un lugar en la comunidad, un verdadero lugar donde todos son respetados y donde se aprende a respetar. El desarrollo pleno de las personas y la construcción de la identidad de cada estudiante pero también la misma identidad profesional, requiere de un entorno social positivo y saludable. Un lugar donde vivir sin miedo y poder expresarse para ser uno mismo. No todas las niñas y los niños pueden serlo en sus casas. Entonces la escuela es el único lugar al cual acceder donde pueden experimentarse las relaciones humanas positivas y, con ello, socializarse en valores del buen trato. Recuperando la densa expresión indígena, las escuelas se están comprometiendo en ser islas del “buen vivir” en sus comunidades.

Un desafío pendiente a desarrollar en el año 2020 y siguientes es la articulación de

contenidos vinculados al derecho a la vida sin violencias en la malla curricular y su correspondiente despliegue en actividades áulicas. Las iniciativas desarrolladas en cada escuela en el último año de implementación del proyecto PLV ya han anticipado este tipo de acciones y los equipos docentes tienen capacitación para seguir profundizando en ello.

Objetivo 6: Valorar los aportes metodológicos del proyecto

Los actores claves en el proyecto han sido las y los profesionales de las escuelas, directivos y docentes. Posteriormente el trabajo de socialización, a nivel comunitario y de promotoras y promotores escolares, ha prendido con éxito. Especialmente notable ha sido el entusiasmo y compromiso de NNA. Este hecho nos indica la importancia de que los aprendizajes sean significativos, que puede ser traducido y aún más en estos contextos de vulnerabilidad, como aprendizajes útiles para la vida. El segundo aprendizaje que se deriva es la importancia de la participación de NNA en la vida de las escuelas y comunidades. Es un derecho de las niñas, niños y adolescentes participar como ciudadanos con voz y siendo protagonistas de la construcción de un mundo mejor para todas y todos.

Aunque el estudio de las condiciones de posibilidad o de éxito para el desarrollo de proyectos de la ambición del proyecto PLV no ha sido un tema de investigación propuesto inicialmente, en la recogida de información sí ha emergido como algo importante a considerar. Las escuelas están muy limitadas de recursos y sobrecargadas de tarea. En este escenario, muy común en las escuelas públicas de los barrios y ciudades con mayores índices de pobreza, la propuesta formulada por el proyecto PLV puede parecer algo necesario pero imposible. El proyecto PLV nos muestra que ciertas condiciones previas y durante la implementación son importantes para revertir los temores y dudas en ilusión y compromiso. En primer lugar ha sido de gran ayuda la experiencia previa de trabajo de las escuelas con la Fundación Alda. En general, se percibe crisis de confianza respecto a las directrices y propuestas externas a la escuela, casi siempre impuestas de forma autoritaria, sin ayudas para su desarrollo y de incierta continuidad. Las experiencias anteriores de trabajo colaborativo, mediante procesos de construcción conjunta, han supuesto un terreno bien abonado para el proyecto PLV. Además, determinados mínimos de articulación escolar y capacitación inicial de los equipos docentes han sido condiciones que han favorecido la implementación. También es preciso destacar la importancia del apoyo explícito de las Supervisiones, muy apreciado especialmente por las direcciones y facilitadoras en aquellos territorios que se ha dado.

Tal como se constató en su momento con el Programa Alda Educa, un factor clave en todo el proceso ha sido la presencia continua de las facilitadoras en las escuelas. Esta labor de acompañamiento y *coaching* ha alcanzado una periodicidad de una vez por semana en cada escuela. Concluimos, como aprendizaje del proyecto PLV, que puede no ser tanto la frecuencia de este tipo de presencia como su calidad y persistencia. Sin duda, replicar este tipo de experiencias a gran escala podría ser

imposible por falta de recursos. Pero lo importante ha sido no abandonar las escuelas a su suerte, acompañar a las y los actores, inspirarlos, ofrecerles recursos y darles seguridad. Siendo este el principio metodológico a rescatar, se no antoja que otras fórmulas de apoyo alternando presencia y virtualidad también podrían ser efectivas.

La campaña, más allá de su impacto mediático, ha cumplido con una importante función de reconocimiento por el trabajo realizado en las escuelas y comunidades. Tal cuestión señala, como otro principio metodológico, la necesidad de legitimar los proyectos y logros, de modo que exista retorno social positivo por el esfuerzo realizado. La campaña fue una manera, como lo son las ferias, los encuentros para compartir experiencias docentes, actos académicos, publicaciones, etc.

La capacitación y el empoderamiento de actores de todos los niveles o grupos de interés ha sido uno de los mayores logros del proyecto PLV. Es pronto para dimensionar el efecto de estos procesos de transferencia de competencias y responsabilidades, pero desde criterios de sostenibilidad y extensión del impacto parecen las únicas estrategias posibles. Es muy necesario capacitar y acompañar para empoderar. En las escuelas y comunidades se han identificado muchas personas con gran fortaleza y capacidad de resiliencia. El proyecto PLV les ha llevado nuevas razones y recursos, vitaminas para seguir con su vocación y servicio. No obstante, se vive mucha soledad en las escuelas, por parte de sus profesionales, y en muchas familias por parte de madres y padres comprometidos con sus hijos pero desbordados por las circunstancias. Ante ello, en el nivel escolar, la construcción de redes de escuelas se apunta como una apuesta sólida y muy valiosa. En cualquier caso, no se trata de nuevas estructuras burocráticas sino de organizaciones de tipo horizontal, pensadas como formas de apoyo entre pares, para favorecer la construcción de comunidades de aprendizaje directivo y docente y, también, como articulación de escuelas comprometidas con el cambio y la innovación. Y en el nivel comunitario debe reconocerse que la vertebración comunitaria es todavía débil. Justamente empezó a andar y existen muchos frenos. Si lo principal ha sido empoderar personas clave, no está claro que la sostenibilidad esté asegurada por lo que debería pensarse cómo seguir apoyando de forma sistemática con nuevas estrategias complementarias.

A continuación la Figura 8 muestra un mapa de conceptos resumen concluyendo lo que ha significado el proyecto PLV en las escuelas y comunidades según las voces de las y los actores durante el desarrollo de nuestra investigación. Consideramos el mapa suficientemente explicativo como para no verter más comentarios que, a la fuerza, resultarían repetitivos con gran parte de los resultados que hemos presentado.

Primera: las escuelas han ganado en interés y vitalidad con la incorporación de temas sensibles para todas y todos (docentes, alumnado y familias). Son muchas las necesidades y preocupaciones que lleva la vida cotidiana a las comunidades. Pero muchas de ellas pueden, sencillamente, ser invisibles al currículum escolar. Las cuestiones, además de la alfabetización, como derechos y ciudadanía, alimentación, salud o medioambiente, por ejemplo, están llamadas a ser ejes centrales de la educación y argumentos poderosos para una articulación más integrada e integradora de las áreas del saber. El proyecto PLV muestra como hay cuestiones que motivan, de por sí, al alumnado y les llevan a poner en juego todas sus capacidades. Un enfoque de educación radical, comprometida con el bienestar de NNA, requiere adaptar el currículum a los contextos y priorizar los elementos prácticos que resuelvan los problemas reales.

Segunda: las y los docentes, con el empeño decidido de las direcciones, han experimentado la importancia de su función como educadores más allá de la instrucción mediante la mayor sistematización de los procesos de acompañamiento. Esta función docente, en otros sistemas educativos se le denomina acción tutorial, da estatus a toda la ardua pero imprescindible tarea de contar con indicadores de observación, registrar incidencias, realizar entrevistas sistemáticas con alumnado y familias, etc. que apoyan profesionalmente la tarea de orientar a NNA y sus familias.

En otro orden de cosas, es preciso señalar sus limitaciones. La riqueza del proyecto PLV y lo que ha generado en las 18 escuelas y 5 comunidades no puede abastarse desde esta investigación, aparte de que el propio trabajo de campo y sus necesidades no siempre ha permitido recabar toda la información posible. En cualquier caso se han obtenido evidencias suficientes para aproximarnos con rigor a qué ha significado. Hemos de reconocer que aunque la investigación busca trascender al propio objeto de estudio, hay que evitar hacer generalizaciones excesivas. Consideramos que la investigación sobre el proyecto PLV confirma algunas evidencias que la Fundación Alda había obtenido en anteriores proyectos acción socioeducativa, aporta información relevante sobre la violencia contra NNA y mujeres en Paraguay y muestra nuevos aprendizajes. No obstante, su valor de transferibilidad es relativo, quedando siempre sujeto a su recreación en función de las singularidades de cada contexto donde se quisiera replicar.

Finalmente, queremos explicitar algunas ideas, quizás desafíos, como continuidad de lo trabajado. Ha emergido la importancia del empoderamiento de personas claves en las comunidades. Quizás aquí se abran horizontes a nuevos proyectos centrados en los liderazgos socioeducativos intermedios y/o comunitarios. También parece del todo oportuno trabajar más con las familias e invertir en capacitación de madres y padres, con capacidad para atraer a varones, en competencias de lo que se conoce como parentalidad positiva. Las escuelas precisarían contar con apoyo psicopedagógico de forma regular, apoyando a alumnos y muy especialmente, docentes en su tarea orientadora o tutorial. Todo lo que sea fortalecer las Redes de Escuelas y profesionales con recursos de presencialidad y virtualidad emerge como una iniciativa de gran futuro.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alda (2016). *Formulario de solicitud PLV. Referencia: EuropeAid/152489/DD/ACT/PY*. (Edición no publicada). Asunción: Fundación Alda.
- Brítez, A. (2019). Evaluación externa intermedia. *“Mi escuela, mi comunidad, mi vida: protegidas y libres de violencia. Prevención de la violencia y promoción de los derechos de niñas y mujeres de comunidades vulnerables a través de la Escuela”*. (Edición no publicada). Asunción: Fundación Alda.
- Buzó, A. (2012). *La estrategia del Modelo Pedagógico Alda. Integración y participación de la comunidad para mejorar la calidad de la educación*. Fundación Alda: Asunción.
- CIDESP (2018). Informe *“Formación de promotores/as sociales en el marco del proyecto “Mi escuela, mi comunidad, mi vida”*. (Edición no publicada). Asunción: CIDESP.
- Constitución de la República del Paraguay. Asunción, Paraguay, 20 de junio de 1992. Recuperado en (19-03-2020): https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_pry_anexo3.pdf
- Decreto 936 por el cual se aprueba el “IV Plan Nacional de Igualdad 2018- 2024 (2018). Ministerio de la Mujer, República del Paraguay: Asunción, Paraguay, de 20 de diciembre de 2018.
- Fundación Alda (2017). Proyecto *“Mi escuela, mi comunidad, mi vida protegidas y libres de violencia”*. (Edición no publicada). Asunción: Fundación Alda.
- Fundación Alda (2018). Informe preliminar *“Mi escuela, mi comunidad, mi vida protegidas y libres de violencia”*. (Edición no publicada). Asunción: Fundación Alda.
- Fundación Alda (2019). *“Mi escuela, mi comunidad, mi vida protegidas y libres de violencia”. Informe descriptivo intermedio*. (Edición no publicada). Asunción: Fundación Alda.
- Ley 1264/98 Ley General de Educación (1998). Ministerio de Educación y Cultura, República del Paraguay: Asunción, Paraguay, de 26 de mayo de 1998.
- Ley 1.680/01 Código de la Niñez y la Adolescencia (2018). Poder Legislativo República del Paraguay: Asunción, Paraguay, 30 de mayo de 2018.
- Ley 4.853/13 Que regula la conformación, organización y funcionamiento de la Asociación de Cooperación Escolar (ACE) en las instituciones educativas del país (2013). Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Asunción, Paraguay, de 21 de febrero de 2013.
- Ley 5.777/16 De protección integral a las mujeres, contra toda forma de violencia

- (2016). Poder Legislativo República del Paraguay: Asunción, Paraguay, 29 de diciembre de 2016.
- Longás, J. (2014). Evaluación del impacto del programa Alda Educa. Resultados de aprendizaje y cambios generados en 10 escuelas del Departamento Central de Paraguay (2007-2011). Fundación Alda: Asunción.
- López, A. y Longás, J. (2012). El desarrollo comunitario y la transformación social en clave pedagógica: Evaluación del diseño e implementación del proyecto de acción socioeducativa en el Centro de Atención a la Comunidad Mobicaty. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 2 (junio 2012), 47- 69. Recuperado en (19-03-2020): <http://educacionglobal-research.net/wp-content/uploads/02A-Jordi-Long%C3%A1s.pdf>.
- López, L.F. y Lugo, A.M. (2015). *La volatilidad y la desigualdad como restricciones para la prosperidad compartida: Informe de equidad en Paraguay*. Washington DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Observatorio de la Mujer (2020). Monitoreo y análisis de los casos de Femicidios en el Paraguay correspondientes al año 2019. Asunción: Ministerio de la Mujer. Recuperado en (19-03-2020): http://observatorio.mujer.gov.py/application/files/8415/8099/2613/INFORME_FINAL_FEMINICIDIOS_EN_PARAGUAY_2019.pdf
- Organización de Estados Americanos (1994). *Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem do Para”*. Belem do Para, Brasil, 9 de junio de 1994. Recuperado en (19-03-2020): <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Organización Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado en (19-03-2020): <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Resolución 34/180 de la Asamblea General, de 18 de diciembre de 1979. Recuperado en (19-03-2020): <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>
- Organización Naciones Unidas (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado en (19-03-2020): <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Organización Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en (19-03-2020): <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Plan Nacional de Desarrollo 2030 (2014). Presidencia de la República. Asunción, Paraguay. Recuperado en (19-03-2020): <http://www.stp.gov.py/pnd/wp-con>

<tent/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>

Ramos, P., Cañete, F., Dullak, R., Palau, R. et al. (2017). Características de los casos de violencia contra la mujer de Asunción y Gran Asunción, Paraguay (2008-2012). *Revista Salud Pública Paraguay* Vol. 7 (2), 20-25.

Resolución N° 15.917 por la cual se reglamenta la creación y conformación del Equipo de Gestión de Instituciones Educativas (2015). Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Asunción, Paraguay, de 25 de junio de 2015.

Resolución N° 19.360 por la cual se reglamenta la conformación y registro de las Organizaciones Estudiantiles correspondientes a Instituciones Educativas (2015). Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Asunción, Paraguay, de 6 de agosto del 2015.

Rojas, A. (2014). El modelo pedagógico Alda. La experiencia de Alda Educa en 12 escuelas públicas. *Revista Paraguaya de Educación*, 1 (4), 113 – 121.

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREAL/ UNESCO Santiago y LLECE.

UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF Comité español.

Vuyk, C. (2016). *El modelo socio-educativo Alda. ADN Alda 2.0*. Fundación Alda: Asunción.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.

Zub, M. (2016). *Violencia contra las mujeres en Paraguay: avances y desafíos*. Ministerio de la Mujer y ONU Mujeres: Asunción, Paraguay.



alda
FUNDACIÓN



Con apoyo de



UNIÓN EUROPEA

Complejo Textilía
Bloque 4. Gral. Santos 1030
Asunción, Paraguay
Tel. +595 21 21 04 98
comunicacion@fundacionalda.org



www.instagram.com/fundacion.alda
www.facebook.com/FundacionAlda
[Twitter.com/FundacionAlda](https://twitter.com/FundacionAlda)
www.fundacionalda.org

La educación de calidad para todos debe ser entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana y a la convivencia pacífica en las sociedades y entre los pueblos. Desde esta perspectiva, la investigación que presentamos pretende ser un aporte para el desarrollo de una educación centrada en los Derechos Humanos, muy particularmente el Derecho a una vida libre de toda forma de violencia, en la formación para la participación y la vida democrática.

El combate a la violencia contra las niñas y mujeres, así como la protección y promoción de sus derechos, constituye uno de los desafíos centrales para el desarrollo del Paraguay. Sin embargo, aún queda camino por andar para que la institucionalidad pública responda a los mandatos de los planes y las leyes. Pese a los avances normativos y de agenda pública, los datos en términos de la violencia de género contra niñas y mujeres en el país reflejan altas tasas de feminicidios, abusos y maltratos hacia niñas y mujeres. Además, también existe la otra violencia cotidiana, menos visible, que se expresa en forma de maltratos, humillaciones y privación al derecho a la educación que afectan a niñas, niños, adolescentes y mujeres por causa de una cultura machista de amplio arraigo. No cabe duda de que la Educación es uno de los motores del cambio necesario, una de las fuerzas sociales para revertir estas situaciones de injusticia.

La capacitación y concientización en materia de derechos y para una vida libre de violencia de los diversos actores de una comunidad, con especial foco en la escuela como referente institucional, se apunta como la estrategia principal en el cambio cultural que se requiere. Por todo ello, la concientización, capacitación y finalmente empoderamiento de las personas (hombres y mujeres, niñas y niños, y profesionales de la educación) es la apuesta principal del Proyecto "Mi escuela, mi comunidad, mi vida: Protegidas y libres de violencia", desarrollado por la Fundación Alda con el apoyo de la Unión Europea.

El alcance de esta iniciativa no es más que una pequeña muestra de la totalidad de las escuelas públicas del país, pero su valor reside en la capacidad de innovación, siendo las comunidades seleccionadas una muestra de las de mayor vulnerabilidad del país; los aprendizajes que se generen deberían inspirar la extensión de estas actuaciones a más escuelas y municipios.

ISBN: 978-99967-729-7-9



9 789996 772979