

Evaluación sistémica inclusiva para la igualdad de género, los entornos y las voces marginadas en el programa HERMES de educación para la paz

Proyecto de Grado

Maria Jose Posse Buitrago

*Universidad de los Andes | Cra. 1 #18a-12, Bogotá,
Cundinamarca*



Tabla de Contenidos

1. Introducción	2
2. Planteamiento del Problema	3
2.1. Contexto General	3
2.2. Contexto sobre la Violencia de Género y Escolar en Colombia	3
2.3. Importancia y Relevancia del Proyecto	4
2.4. Pregunta de Investigación	4
3. Objetivos de la Investigación	4
4. Marco Teórico	6
4.1. ISE4GEMs – Evaluación Sistémica Inclusiva para la Igualdad de Género, Entornos y Voces Marginadas:	6
4.2. Programas en Educación y Resolución de Conflictos	10
4.3. Diferencias de Género en Programas de Educación para la Paz	11
4.4. Programa HERMES	12
5. Metodología de la Investigación	16
5.1. Preparación y Diseño	16
5.2. Recolección de la Información	22
5.3. Análisis de Información e Informes	25
5.4. Triangulación sistémica	45
6. Desarrollo de Teoría de Cambio	48
7. Consideraciones finales	49
8. Referencias	53
9. Anexos	53
6. Info Extra	65

1. Introducción

Según UNICEF, los programas de educación para la paz son definidos como el proceso por medio del cual se promueve el conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr comportamientos que permitan prevenir el conflicto y la violencia (...). Así, se busca resolver conflictos de forma pacífica y crear conductas que lleven a la paz tanto a nivel intrapersonal, interpersonal, inter grupo, nacional e internacional (Fountain 1999, 1)

Los programas de educación para la paz se han convertido en parte del plan de estudio de muchos colegios en el mundo y han tomado especial relevancia en el contexto colombiano, pues Colombia es un país en el cual la guerra y la violencia han sido una problemática persistente a lo largo de las últimas décadas y han logrado permear de forma importante el tejido social.

De esta forma, el fortalecimiento de una cultura para la paz debe ir más allá de normas que faciliten la convivencia. Se debe hacer un esfuerzo por promover programas que permitan implementar estrategias relacionadas a la resolución de conflictos, que favorezcan el desarrollo de capacidades, la reconstrucción de valores importantes para restablecer el orden social y promuevan las relaciones positivas y entornos sanos, enfocados hacia las comunidades y sectores más vulnerables de la población.

Sin embargo, al momento de diseñar y planificar los programas relacionados a la educación para la paz, las diferencias de género no suelen ser una variable importante para moldear el programa (Boaz, Y. 2009). Esto puede ser una problemática importante, pues existen múltiples dimensiones de los conflictos que permean la cultura colombiana y éstas deben ser tenidas en cuenta para alcanzar el objetivo de una paz sostenida en Colombia. Así, un programa exitoso de educación para la paz debe apuntar a transformar los propios modelos mentales para que se utilicen alternativas críticas y racionales de resolución de conflictos; aquí el género definitivamente entra a jugar un papel importante.

Lamentablemente analizar esta problemática de forma cuantitativa no es fácil y, de la misma forma, proponer una solución viable tampoco lo es. Esto se debe a que los sistemas (especialmente los sociales) son difíciles de evaluar de forma fragmentada, pues muchos de los efectos solo pueden ser evaluados por medio de una visión integral de la interacción de cada uno de los subsistemas que lo componen.

Siendo así, el presente estudio pretende realizar una evaluación sistémica que permita comprender si existen diferencias en cuanto a género en la implementación del programa de educación para la paz y gestión de conflictos *HERMES* de la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB). Este análisis será realizado teniendo en cuenta una evaluación sistémica inclusiva para la igualdad de género, entornos y voces marginadas (ISE4GEMS).

2. Planteamiento del Problema

2.1.Contexto General

En 2003, el Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB), apoyado por UNICEF crean el programa para la gestión del conflicto escolar llamado *HERMES*. Dicho programa surge como una propuesta pedagógica para construir una cultura menos violenta al implementar métodos de manejo de conflicto escolar a partir de un proceso propositivo y participativo que lleve a la resolución pacífica de conflictos (en conjunto con la comunidad, familia, docentes, directivos y estudiantes) en diferentes comunidades de Bogotá.

Ahora bien, existe una percepción que indica posibles diferencias en las perspectivas sobre el conflicto y pedagogía de paz entre niños y niñas estudiantes. Sin embargo, lo anterior corresponde a una hipótesis y no a una afirmación, razón por la cual se debe comenzar por identificar si a partir de una muestra de datos la problemática es significativa para proponer mejores prácticas que permitan mejorar la implementación del programa. Adicionalmente, la violencia de género y escolar en Colombia son un pilar para la construcción de una paz duradera y actualmente no son tenidas en cuenta dentro del programa *HERMES*, por lo que tener en cuenta la variable género no sólo lo hará más eficiente sino que ayudará a promover la igualdad de género.

2.2.Contexto sobre la Violencia de Género y Escolar en Colombia

Como fue mencionado en la introducción, la variable género cada vez debe tener mayor importancia en los programas de educación para la paz y caracterización de los conflictos escolares. Esto debido a que para alcanzar una cultura de paz duradera, se deben tener en consideración las diferentes dimensiones que pueden llevar al conflicto y malestar escolar.

Ahora bien, aterrizando la problemática de violencia de género en los colegios y también para resaltar su importancia, se presentan de forma resumida algunos resultados obtenidos del Instituto Nacional de Salud para el año 2017 a partir de casos notificados a Sivigila. Algunos de los resultados más llamativos de este informe fueron:

- i. Aproximadamente en el 77% de los casos de violencia reportados, la persona agredida era mujer.
- ii. Aproximadamente en el 36% de los casos de violencia reportados, el agredido se encontraba entre los 5 y los 19 años de edad.
- iii. Aproximadamente en el 27% de los conflictos reportados el agresor no era del núcleo familiar¹.

¹ Esta categoría hace referencia a profesores, amigos, compañeros de trabajo, compañeros de estudio, desconocidos, vecinos, conocidos (sin ningún trato) y otros

- iv. En el caso de los estudiantes el 30% de los casos reportados contenía agresiones físicas, 5% agresión o violencia psicológica, 10% negligencia o abandono, y 55% violencia sexual.

Estas cifras son alarmantes y enfatizan la necesidad de incluir la variable de género en los programas de educación para la paz en Colombia.

2.3.Importancia y Relevancia del Proyecto

Como bien fue mencionado en la introducción del documento, la correcta implementación de un programa para la paz debe tener en cuenta el género para moldear sus programas. De esta forma, estos programas tendrán cada vez más impacto y serán más efectivos. Esto resulta relevante debido a las siguientes razones (Sánchez, M. 2010):

- i. Se requiere de compromiso y responsabilidad ciudadana para alcanzar una sociedad inclinada hacia la paz duradera, y para esto se requiere de programas de educación. Sin embargo, se ha logrado evidenciar que al educar adultos en estos temas se suele generar resistencia ya que se exige un esfuerzo mental significativo para alcanzar una transformación en sus conductas habituales. Por esto la educación en niños y adolescentes resulta tan relevante, pues son más flexibles al cambio y poseen menos sesgos que un adulto, por lo cual se les puede facilitar aprender herramientas para fortalecer la responsabilidad social para la construcción de paz.
- ii. El principio de contribuir a crear una sociedad armoniosa debe ser considerado como un pilar en la educación escolar, pues al enseñar a los jóvenes a comprender y aceptar la existencia de múltiples comunidades diversas en la humanidad, se favorece un sentido de interconexión con los demás y se genera conciencia personal profunda.
- iii. La libertad de un individuo con responsabilidad social está limitada por normas éticas y legales, las cuales más que restricciones externas, son restricciones propias que le permiten pensar y actuar de manera constructiva. Razón por la cual los medios educativos juegan un papel importante en la construcción de una posición crítica en los jóvenes

2.4.Pregunta de Investigación

En el programa HERMES de educación para la paz, ¿existen diferencias relevantes en cuanto a la variable género? ¿cómo tener en cuenta esta variable puede permitir una implementación más eficiente del programa y así mismo promover la igualdad de género?

3. Objetivos de la Investigación

Objetivos Generales

- i. Hacer una prueba piloto que permita evaluar si existen diferencias significativas entre niños y niñas en la implementación del programa *HERMES* para la gestión del conflicto escolar en las zonas de Suba y Puente Aranda.
- ii. Junto a diferentes actores involucrados en la problemática evaluar los resultados y así llegar a mejores prácticas que permitan implementación más eficiente del programa y a la vez promueva la igualdad de género.
- iii. Reconocer las limitaciones del estudio actual para proponer prácticas que futuros estudios deberían tener en cuenta para obtener un análisis más robusto y aplicable a diferentes contextos.
- iv. A la luz de los resultados obtenidos en el piloto, proponer prácticas y teorías de cambio que permitan mejorar la implementación del programa *HERMES*, apoyando la igualdad de género y las voces marginadas.

Objetivos Específicos

Según la metodología evaluación sistémica inclusiva para la igualdad de género, entornos y voces marginadas (ISE4GEMS), se establecen los siguientes objetivos específicos:

- i. Establecer los límites del análisis de *HERMES* para la gestión del conflicto escolar (actores a tener en consideración, profundidad con la cual éstos serán incluidos, zonas o colegios a incluir en el estudio, etc.). Este será el alcance del piloto del estudio.
- ii. Comprender el sistema dentro del cual se desenvuelve la problemática, evaluando las dinámicas e interacciones de los diferentes sistemas enmarcado en un contexto específico.
- iii. Identificar sistemas de realimentación que afecten directa o indirectamente la problemática en cuestión.
- iv. Hacer un análisis sobre las dimensiones de género, voces marginadas y entorno para el sistema y comprender la interseccionalidad entre las diferentes dimensiones.
- v. Establecer metodologías de recolección de información que permitan hacer análisis cuantitativos y cualitativos sobre la población y problemática en cuestión.
- vi. Por medio de estadística llegar a modelos que permitan rechazar o afirmar, si existen diferencias entre niños y niñas en la implementación del programa *HERMES*.
- vii. Por medio de la metodología ISE4GEMS, evaluar los resultados obtenidos, proponer hipótesis sobre estos resultados y mejores prácticas (acompañado de una teoría de cambio) que impulsen la igualdad de género y las voces marginadas .

- viii. Proponer recomendaciones en cuanto a la metodología y análisis que permitan continuar con el piloto de investigación.
- ix. Establecer métricas que permitan monitorear y promover la igualdad de género.

4. Marco Teórico

4.1. ISE4GEMs – Evaluación Sistémica Inclusiva para la Igualdad de Género, Entornos y Voces Marginadas:

La metodología de investigación del presente proyecto está basada en la guía de evaluación sistémica para la igualdad de género, los entornos y voces marginadas (Stephens, A., Lewis, E. D. y Reddy, S. M., 2018)

Contexto

La evaluación sistémica inclusiva para la igualdad de género, los entornos y las voces marginadas (ISE4GEMs) es un enfoque propio de la era de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Dicho enfoque se encuentra basado en ciencias del pensamiento sistémico y la complejidad, utilizando pensamiento crítico para analizar interrelaciones, entender múltiples perspectivas y llevar a cabo un análisis de límites sostenidos. Este enfoque adicionalmente está inclinado hacia la inclusión social, siendo este un proceso que promueve interacciones entre personas con diferentes atributos.

Así, las intervenciones por medio de este enfoque buscan las oportunidades de integrar los sistemas ambientales y sociales para lograr los cambios deseados enfocados en igualdad de género, cumplimiento de los derechos humanos, la sostenibilidad y la paz. (Stephens, A., Lewis, E. D. y Reddy, S. M., 2018)

Pensamiento Sistémico

Anteriormente se solía analizar los sistemas² por medio de descomponerlos en partes y comprenderlas cada una de forma individual, posteriormente se ensamblaban las conclusiones y esto constituía la “realidad” del sistema. Luego surge el pensamiento sistémico el cual, contrario a una visión fragmentada, propone que los sistemas necesitan ser estudiados de forma integral.

Este enfoque es de gran importancia al evaluar algunos sistemas, en especial aquellos donde existen diferentes subsistemas y donde las interacciones tanto sociales como

² Entidad cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la interacción de sus partes Martínez, T. (2013)

ambientales juegan un papel importante. Así mismo, Ejecutivos del Sistema de las Naciones Unidas para la Coordinación (CEB/2017/1) establecen *“necesitamos analizar el entorno como un conjunto de ecosistemas complejos y vivos y comprender tanto los principios organizadores subyacentes como los eslabonamientos, interacciones, dependencias y distribución del poder entre los distintos componentes y jurisdicciones. Y tenemos que identificar estratégicamente los puntos de apalancamiento de estos sistemas para obtener el máximo impacto”*.

Así, un enfoque sistémico busca evaluar situaciones complejas por medio de construcciones delimitadas (análisis de sistemas) para poder así mejorar las situaciones (diseño de sistemas). Para esto, el pensamiento sistémico tiene en consideración los siguientes 3 elementos esenciales: las interrelaciones³, las perspectivas⁴ y los límites⁵.

Para poder evaluar estos elementos, se debe comenzar por comprender los siguientes conceptos:

Complejidad: hace referencia a situaciones de cambio e incertidumbre donde diferentes fuerzas actúan de forma simultánea y puede ser dividida en 4 tipos de contextos:

- i. Contexto simple: caracterizado por estabilidad y relaciones causa-efecto identificables.
- ii. Contexto complicado: para poder establecer una relación de causa y efecto se requiere análisis y experiencia, no es fácil entender como las partes se interrelacionan entre sí.
- iii. Contexto complejo: contiene múltiples elementos, variables o procesos interdependientes y hay múltiples procesos de organización.
- iv. Contexto caótico: no es posible identificar relaciones causales o patrones que se puedan analizar.

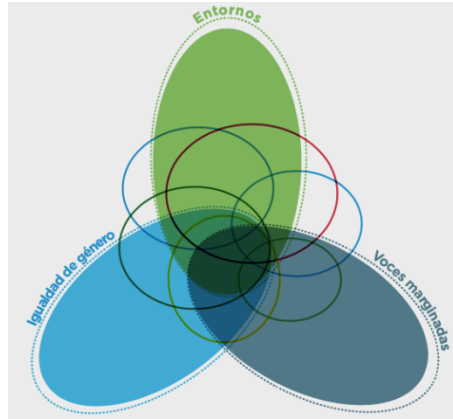
Realimentación: información que afecta la dinámica de un sistema, reforzando (sentido positivo) o neutralizando (sentido negativo) el resultado final.

Interseccionalidad: las diferentes divisiones sociales se relacionan entre sí para producir relaciones sociales y experiencias de vida personales. Dentro del marco GEMs se debe tener en cuenta la interseccionalidad entre las dimensiones Género, Entorno y Voces marginadas, las cuales al cruzarse generan otras subdimensiones. De forma gráfica se representa a continuación:

³ Conexiones entre personas, cosas o ideas

⁴ Formas de ver o entender una situación (basados en valores, creencias e interacciones)

⁵ Definido por aquello que delimita como se entiende una situación (conocimientos, recursos, ideas, valores, sesgos, prioridades, etc.)



Imágenes 1 y 2: visualización de la interseccionalidad y sus dimensiones

El Marco GEMs

Este marco corresponde a la evaluación sistémica por medio de la interseccionalidad, siendo inclusivo de las diferentes dimensiones de igualdad de género, entornos y voces marginadas. Cada una de estas dimensiones se presenta a continuación:

- i. Igualdad de género: concepto que establece que la rigidez de los roles de género o prejuicios no deberían ser limitaciones para ejercer las libertades personales. No se hace referencia al concepto de “todos ser iguales”, corresponde a los derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de la identidad de género⁶ individual. Aunque esto ya está reconocido como un derecho humano, muchas de las problemáticas actuales no pueden ser calificadas como neutrales en términos de género (por ej., la pobreza, el cambio climático y los entornos).
- ii. Entornos: paisajes y sistemas naturales (por ej., bosques, manglares, ecosistemas marinos, etc.), creados de forma artificial (por ej., poblados, ciudades, etc.) y socio ecológicos (explotaciones agrícolas, minas, yacimientos petroleros y represas). Esto toma relevancia al momento de considerar cómo los entornos contribuyen a las intervenciones sociales al influir en la forma en como viven las personas.
- iii. Voces Marginadas: grupos de personas que, debido a diferentes atributos⁷, son marginados o discriminados. Hace referencia a una forma de desventaja

⁶ Mujeres, hombres, identidades transgénero e intersexuales recogidas en parte en términos como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer o personas en cuestionamiento, e intersexuales (LGTBQI+)

⁷ Ancianos, jóvenes, LGTBQI+, grupos étnicos o religiosos, género, discapacidad, indígenas o migrantes, refugiados, entre otros.

o abandono y en gran medida debido a desigualdades sociales estructurales (estructuras de poder).

Como fue mencionado anteriormente, las anteriores dimensiones se encuentran fuertemente interconectadas.

Enfoque ISE4GEMs y la Teoría de Cambio Sistémica

El enfoque ISE4GEMs permite un sistema dinámico de generación de conocimiento para la evaluación (en vez de un análisis lineal de causa-efecto). Este contiene dos sistemas: (1) el sistema de evaluación y (2) el sistema de la intervención que está siendo evaluada (el cual contiene ciclos de realimentación).

Los circuitos de realimentación resultantes de estos dos sistemas son fundamentales, pues permiten incorporar la realimentación de futuras intervenciones a partir de los aprendizajes obtenidos de las evaluaciones. La teoría de cambio a través de la evaluación, proporciona información sobre opiniones/actitudes, cambios/resistencias y acciones tomadas (por ej., el proceso de consulta y presentación de informes de evaluación es un mecanismo de realimentación) que permiten procesos de cambio social. De esta forma, la teoría de cambio sistémica tiene un impacto y alcance más allá de la evaluación e intervención.

Elementos Clave del Enfoque ISE4GEMs

- i. Ética: estudios participativos y socio ambientales pueden ser causa de dilemas éticos. Sin embargo, se debe velar por la libertad de expresión, la seguridad y la participación con el fin de empoderar para convertir a los actores en árbitros de sus propias soluciones.

Algunos de los daños que pueden surgir de las intervenciones (sin limitarse a ellos) debido a la participación en la intervención/evaluación, y frente a los cuales se debe tener especial cuidado son, daños sociales⁸, daños físicos⁹, daños psicológicos¹⁰, devaluación de la valía personal¹¹, daños económicos¹², daños legales.

Estos son puntos relevantes que el evaluador debe tener en mente, pues un constante cuestionamiento reflexivo y crítico de la propia participación y puntos de

⁸ Daño a redes sociales o relaciones con terceros cercanos, generando impactos en discriminación.

⁹ Lesiones, maltrato o agresión, repercusiones físicas relacionados con la intervención/evaluación.

¹⁰ Sentimientos de malestar relacionados con la intervención, algunos de ellos salen a la luz en el proceso de evaluación.

¹¹ Tratos irrespetuosos o injustos como la humillación, manipulación, coerción.

¹² Gastos directos a los participantes.

vista permitirá evitar generar impactos negativos como los anteriormente mencionados.

- ii. Validez y rigor: una evaluación creíble y confiable dependerá directamente del análisis de límites realizado, pues incluir diferentes actores en la interpretación de hallazgos permitirá evaluar las perspectivas del equipo evaluador.
- iii. Desarrollo de capacidades: proceso que permite a personas e instituciones a alcanzar un objetivo de desarrollo en el largo y mediano plazo mediante adquisición y formación de diferentes capacidades

4.2. Programas en Educación y Resolución de Conflictos

Durante las últimas dos décadas, los programas para la educación sobre la resolución de conflictos (ERC) han enseñado a los niños sobre enfoques constructivos que permitan la resolución de conflictos en sus colegios y comunidades. La ERC provee habilidades que son necesarias para la construcción de un tejido social sano y relaciones constructivas. Lo anterior se alcanza por medio de comprender el conflicto, las dinámicas de poder e influencia que operan en el conflicto y el rol de la cultura en la forma en como se percibe y se responde al conflicto.

Existen 4 objetivos para los programas ERC (Jones, T. 2004):

- i. Crear un ambiente seguro para el aprendizaje: este objetivo busca conseguir decrecimiento de los índices de violencia, decrecimiento de los conflictos entre grupos de estudiantes, especialmente conflictos entre grupos por diferencias raciales y étnicas, decrecimiento de suspensiones, absentismo, e índices de deserción relacionados con ambientes de aprendizaje no seguros.
- ii. Crear un ambiente constructivo para el aprendizaje: no hay lugar para aprendizaje si el lugar donde se da no es un ambiente constructivo (clima positivo, con un manejo efectivo del aula, con un ambiente respetuoso y cuidadoso donde los jóvenes se sientan seguros al compartir ideas y sentimientos). Se busca conseguir los siguientes resultados: mejor clima en el aula, entorno respetuoso y afectuoso, manejo efectivo del aula, reducción del tiempo que los profesores pasan resolviendo conflictos en el aula y mayor uso de la disciplina centrada en el estudiante
- iii. Mejorar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes: uno de los mayores objetivos es formar mejores personas, que sean social y emocionalmente competentes para vivir vidas más felices y así contribuir de forma positiva a la sociedad. Se busca conseguir los siguientes resultados: mayor toma de perspectiva, mejora de habilidades para resolver problemas y conflictos, mejora de la consciencia y gestión emocional, reducción de conductas agresivas y hostiles e incremento en el uso de herramientas constructivas para el manejo y resolución de conflictos en los colegios, en el hogar y en general como comunidad.

- iv. Crear una comunidad para conflictos constructivos: crear esta comunidad implica desarrollar y defender la justicia social, donde hay un sentido de responsabilidad colectivo por el malestar social y también por los logros alcanzados. En estas comunidades el conflicto destructivo es visto como algo que se debe re direccionar, lo cual es uno de los supuestos básicos para la noción de justicia restaurativa y enfoques de ERC. Se busca conseguir los siguientes resultados: padres más involucrados en temas escolares, relaciones y vínculos entre programas de ERC en los colegios y en las comunidades y decrecimiento en la tensión y violencia en las comunidades.

4.3. Diferencias de Género en Programas de Educación para la Paz

Diferentes estudios demuestran que las mujeres tienden a conductas y estructuras mentales que facilitan la resolución de conflictos y, así mismo, aparentan tener comportamientos más dóciles con respecto a temáticas de guerra y paz (Conover y Sapiro 1993; Tesseler y Warrier 1997). Se presume que dicho acercamiento a la problemática no proviene de una interpretación diferente de las circunstancias, sino de un entendimiento diferente de los posibles resultados.

Dichas diferencias aún son una hipótesis y éstas, más que un impedimento para el diseño de los programas de paz, representan una oportunidad de apalancamiento en las estructuras sociales para mejorar los resultados obtenidos. Para enfatizar dicha afirmación, a continuación se presenta una resolución del consejo de seguridad de la ONU (31 de Octubre del año 2000):

“Reaffirming the important role of women in the prevention and resolution of conflicts and in peace-building, and stressing the importance of their equal participation and full involvement in all efforts for the maintenance and promotion of peace and security, and the need to increase their role in decision-making with regard to conflict prevention and resolution. (United Nations’ Security Council 2000, 1)”

Aún no hay evidencia sobre actitudes y comportamientos frente a la resolución de conflictos. Sin embargo, existe evidencia que afirma que los estilos de aprendizaje son diferentes e incluso hay diferencias en su desempeño en el colegio. Aterrizando esto al contexto colombiano, según la página oficial del ICFES (2013) “las mujeres tienen, en promedio, mayores calificaciones escolares que los hombres en todas las áreas principales, lo que contrasta con el desempeño reportado en las pruebas estandarizadas.”

Así mismo, las mujeres tienden a demostrar actitudes menos violentas, mejores habilidades sociales, son más organizadas y pasan un mayor tiempo en tareas escolares. Por el contrario, se encuentra que muchos hombres y niños tienen comportamientos que incrementan el riesgo de enfermedad, lesiones, incluso muerte y están más involucrados en actividades criminales que las mujeres y niñas.

Es importante resaltar que dichas características no son necesariamente psicológicas o biológicas, sino que están arraigadas a los constructos sociales de la masculinidad y feminidad, adoptados de la cultura e interacciones sociales (Pleck, Sonenstein, y Ku 1994). Siendo así, hay algunas diferencias básicas:

- i. Las mujeres tienden a las relaciones sociales armoniosas mientras los hombres tienden a comportamientos más individuales y competitivos.
- ii. Las mujeres presentan mayor empatía que los hombres y en promedio pueden ofrecer mayor apoyo emocional que los hombres.
- iii. Las relaciones de las mujeres tienden a estar más basadas en la conversación y esto permite tener relaciones más íntimas.
- iv. Al momento de requerir juicio moral, las mujeres tienden a actuar en torno a la ética, mientras los hombres tienen un razonamiento más relacionado a la justicia.

4.4. Programa HERMES

Aspectos Generales del Programa

HERMES es una propuesta pedagógica del Centro de Arbitraje y Conciliación de la CCB el cual tiene como objetivo permitir la construcción de escenarios que contribuyan a la construcción de una cultura sin violencia y con nuevas estrategias de manejo de conflicto en los colegios. Esto es realizado por medio de un proceso en el cual participa la comunidad educativa, padres de familia, docentes, directivos y estudiantes (Página oficial del Centro de Arbitraje y Conciliación, 2021)

Objetivos del Programa

Según Bernal, R. (2008) el foco central del programa HERMES es la transformación cultural, desde los núcleos primarios como el colegio, para abordar los conflictos de forma pacífica por medio del diálogo y la concertación. Así, HERMES busca formar líderes sociales (por medio del desarrollo de habilidades personales y sociales), mejorando la calidad de vida de los jóvenes y la comunidad educativa en Bogotá, algunos municipios de Cundinamarca y cascos urbanos.

Los objetivos generales y específicos se presentan a continuación:

Objetivos generales: el objetivo general del Programa “Hermes” es brindar a los miembros de la comunidad educativa, una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto por el otro y donde sea una realidad la tolerancia hacia la diferencia.

Objetivos específicos:

- i. Realizar un diagnóstico preliminar del contexto y establecer la caracterización del mismo desde la dinámica en relaciones.
- ii. Reconocer la dinámica relacional de la comunidad educativa a partir de los significados que se construyen en torno a los conflictos.
- iii. Construir y co-construir a partir de las diferentes comprensiones e interpretaciones que surgen de las relaciones un plan de formación para la administración y gestión del conflicto en el contexto escolar de cada una de las instituciones educativas.
- iv. Construir escenarios reflexivos y participativos de formación con los diferentes actores integrantes de la comunidad educativa que apunten al desarrollo de habilidades y herramientas para la gestión del conflicto en el contexto educativo.
- v. Crear mecanismos de administración para la transformación del conflicto.
- vi. Conformar la mesa de transformación del conflicto para bordar la conflictividad de los diferentes actores de la comunidad educativa.
- vii. Conformar alianzas con el comité de convivencia.
- viii. Establecer una dinámica de concertación y participación con los padres de familia como aliados de la mesa de transformación del conflicto.
- ix. Participar de las actividades y propuestas que contribuyen al fortalecimiento de participación ciudadana y responsabilidad social a partir de la Red de Conciliadores y Gestores del conflicto RENACEG.
- x. Elaborar estrategias de sostenibilidad en torno al sistema de administración del conflicto educativo que propicien el mantenimiento del programa.

Elegibilidad de Instituciones Educativas para el Programa

Las instituciones hacen una solicitud manifestando su deseo por participar en el programa. A partir de esto se hace un estudio sobre la población para verificar que cumple con algunas características como:

- i. Nivel de educación secundaria con estudiantes entre 11 y 17 años (correspondiente a los grados 8 a 11).
- ii. Contar con equipo de docentes dispuestos a acompañar en el programa.
- iii. Población económica beneficiaria correspondiente a estratos económicos 0-1-2-3.
- iv. Colegios oficiales.

A partir de esto, se tienen en cuenta variables como nivel de cobertura de la institución educativa, tipo de población, voluntariedad de los actores involucrados, número de proyectos, dinámica escolar, trazabilidad en el manejo del conflicto, entre otras para establecer la factibilidad de ejecución.

Funcionamiento del Programa (Presencialidad)

El programa se encuentra dividido en las siguientes fases (Bernal, R. 2008):

- i. Fase de promoción y divulgación: durante esta fase se socializa con la comunidad educativa la propuesta (premisas fundamentales, objetivos y horizonte de tiempo) teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de cada uno de los actores como estrategia metodológica. Se espera que algunos actores se vinculen de forma voluntaria como líderes del proceso, pues éstos constituyen una garantía mínima para el desarrollo y ejecución del programa en el corto, mediano y largo plazo
- ii. Fase de apreciación de la conflictividad: a través de talleres se realizan espacios de auto reflexión y reflexión colectiva para comprender sistemas de significado relacionados al conflicto y esquemas de realidad. Esto permite comprender la conflictividad escolar enmarcada en un contexto específico (barrio, localidad, familias, etc.). En esta fase los docentes participan a modo de observadores, mientras se espera que los estudiantes tomen consciencia de su autonomía y poder como agentes de cambio de sus propias realidades
- iii. Formación de docentes: espacios en los cuales se busca generar auto consciencia de parte de estos actores sobre la importancia de su rol (reconocimiento de los jóvenes desde su pluralidad y formas de expresión como fuente de enriquecimiento para construir nuevos referentes de relación).
- iv. Formación de estudiantes: el liderazgo de la intervención es realizado por un equipo de alumnos tutores, acompañados por consultores de la CCB. De forma conjunta se construyen metodologías basadas en la fase de apreciación de la conflictividad y surgen conversaciones, emociones, vivencias que permiten llegar a un consenso sobre los valores que rigen la vida de cada uno, mientras se desarrollan habilidades y competencias relacionadas con la convivencia pacífica, resolución de conflictos y crecimiento personal. En esta fase la integración de los actores se vuelve más horizontal.
- v. Capacitación de métodos alternos de solución de conflictos (MASC): en esta fase se busca presentar el conflicto desde la perspectiva de la transformación por medio de herramientas y conceptos de MASC. Luego de esta fase los actores deciden sobre su continuidad en la propuesta y comienzan a formar parte en la mesa de gestión de conflicto a través de un ritual colectivo.

- vi. Fase de especialización: teniendo en cuenta el contexto y análisis realizados, se selecciona un MASC más apropiado y se realizan capacitaciones tanto de conocimiento como de aptitudes en jóvenes y docentes. Después de esta fase se realiza una ceremonia de certificación, convirtiéndose en gestores del conflicto y ejemplo de convivencia.

Es importante resaltar que, dada la coyuntura de pandemia actual, se ha debido reestructurar el programa en algunas localidades, e incluso suspenderlo debido a recortes presupuestales. Esto será un factor que posteriormente se verá reflejado en las limitaciones del análisis realizado.

Variable Género en Diseño e Implementación del Programa

Según conversaciones con la directora del programa Hermes y dos de sus colaboradoras administrativas en cuanto a la variable de género se ha podido evidenciar que los cursos están estructurados de tal forma que hay una proporción similar entre niños y niñas, por lo cual ambos roles interactúan en una misma medida dentro del programa. Se resalta que, por lo general, las niñas están muy empoderadas y no aparentan actitudes dóciles frente a sus compañeros. Únicamente existen percepciones por parte de los directivos del programa que indican diferencias en cuanto a las características del hombre y de la mujer dentro del rol como mediador (pues existe el pre-concepto de que la mujer puede desempeñarse mejor dentro de este rol)

Sin embargo, es importante enfatizar que las métricas que realizan para la CCB no tienen en cuenta la variable género para los análisis y así mismo no la tienen en cuenta para el diseño del programa.

5. Metodología de la Investigación

5.1. Preparación y Diseño

Para la preparación y diseño de la intervención se debe tener en cuenta: descripción general del sistema, el límite de la evaluación y consideraciones de GEMs para el diseño apropiado de la intervención.

Descripción General del Sistema

La historia de los límites hace referencia a una descripción narrativa del sistema basado en los contenidos, contexto y diferentes perspectivas. Se debe tener especial cuidado en esta etapa, pues una simplificación de los límites puede llevar a una comprensión limitada de resultados de la evaluación e intervención. Se tienen en cuenta los siguientes análisis principales para esta etapa:

- i. Análisis de los límites de primer orden: este análisis consiste en evaluar los límites mediante un proceso de reflexión, participación y colaboración entendiendo los límites como un conjunto de personas y acciones enmarcadas por contextos. Se utiliza la herramienta 6 planteada por Stephens, A. y Lewis, E. D. y Reddy, S. M. (2018), el detalle se encuentra en el **ANEXO 1**
- ii. Análisis de actores: este análisis busca comprender los actores involucrados dentro de la problemática, su nivel de involucramiento y exposición, dinámicas de poder dentro del contexto de la problemática y así mismo comprender las motivaciones y aspiraciones de cada una de las partes. Se utiliza la herramienta 7 planteada por Stephens, A. y Lewis, E. D. y Reddy, S. M. (2018), el detalle se encuentra en el **ANEXO 2**

A partir de los anteriores análisis se puede tener una descripción inicial sobre el sistema:

Situación: HERMES un programa de educación para la paz donde se brinda a los niños de diferentes colegios en Colombia (en poblaciones de escasos recursos) herramientas para la resolución de conflictos.

Problemática: la variable de género no ha sido tomada en cuenta dentro del diseño del programa ni dentro de la evaluación de las métricas. Esto ha llevado a que la implementación del programa no sea tan eficiente como se desearía (esto será evidenciado posteriormente gracias a métricas de satisfacción sobre el programa) y a la vez deja de lado la igualdad de género como un pilar para alcanzar la paz duradera en el contexto colombiano.

Beneficios: aunque hasta el momento no tener la variable género en cuenta no ha traído un malestar evidente, diferentes estudios muestran que tener en cuenta esta variable dentro del diseño y planeación del programa puede tener un impacto tremendamente significativo y positivo en los resultados de la implementación. Así mismo, teniendo en cuenta que Colombia es un país en el cual aún existen brechas de género importantes, se espera que tener en cuenta la variable dentro de las métricas y seguimiento genere un impacto en la igualdad de género.

Actores: los actores esenciales dentro del sistema son los niños y niñas alumnos, profesores (directa e indirectamente relacionados con el programa¹³), padres de familia, consultores del programa HERMES y personal administrativo del programa.

Ciclos realimentación: según la caracterización del programa, uno de los ciclos de realimentación más importantes se encuentra en el proceso de formación y capacitación. A grandes rasgos este se representa en los siguientes pasos:

- i. Formación de docentes: en esta fase los capacitadores de la CCB transmiten motivaciones y valores a los profesores involucrados, y este será un pilar

¹³ No todos los profesores están interesados en participar en el programa y por ende no tienen una relación directa. Sin embargo, tienen un efecto importante en el desarrollo del programa y los resultados obtenidos.

fundamental en la implementación del programa al reforzar o neutralizar ciertos comportamientos.

- ii. Formación de estudiantes: en esta fase los capacitadores de la CCB transmiten motivaciones y valores a los alumnos involucrados, y este será un pilar fundamental en la implementación del programa al reforzar o neutralizar ciertos comportamientos.
- iii. Fase de especialización y certificación como gestores del conflicto: luego de realizar capacitaciones tanto de conocimiento como de aptitudes en jóvenes y docentes, éstos pasan a ser certificados como mediadores y gestores del conflicto

En este proceso interactúan todos los actores dentro de la problemática y se hace evidente que la formación tendrá un impacto importante en la forma en la cual se median los conflictos hacia adelante, pues se transmiten motivaciones y valores que determinarán la dinámica del sistema a futuro. Entre más en cuenta se tenga preste atención a la variable género en el diseño de los programas de formación, mayor será el impacto positivo tanto en la efectividad del programa como en la igualdad de género.

Interseccionalidad: la el evaluar la problemática desde una perspectiva sistémica se debe tener en cuenta la interseccionalidad e incluir las dimensiones de género, entornos y voces marginadas. Cada una de las dimensiones, aterrizadas a la problemática en cuestión, se presentan a continuación

- i. Igualdad de género: como ya fue establecido anteriormente, Colombia es un país en el cual la violencia de género persiste (según la Sivigila en 2017, aproximadamente en el 77% de los casos de violencia reportados la persona agredida era mujer). Así mismo, la rigidez de los roles de género puede llegar a ser una limitación para ejercer las libertades personales.
- ii. Voces Marginadas: en Colombia se mantiene una forma de desventaja debido a desigualdades sociales estructurales, de la mano con la igualdad de género.
- iii. Entornos: la implementación del programa se da únicamente en poblaciones de escasos recursos; esto toma especial relevancia dado que contribuye en las intervenciones sociales al influir en la forma en como viven las personas.

Como fue mencionado anteriormente, las anteriores dimensiones se encuentran fuertemente interconectadas. Siendo así, se deben tener en consideración como lente focal para evaluar poder y opresión, permitiendo así comprender las posiciones y perspectivas de cada uno de los actores y afectados dentro de la intervención.

Categorización del sistema: el sistema es categorizado como un sistema complejo, pues éste contiene múltiples actores, procesos de organización, elementos y variables que deben ser tenidas en consideración para evaluar el sistema de forma adecuada y así mismo para proponer una teoría de cambio relevante.

Desafíos: algunos de los desafíos identificados desde un principio son

- Actualmente no existe mucha información desagregada por relacionada con la variable género, por lo que conseguir esta información va a representar un reto importante (especialmente en el contexto actual, donde los colegios se han tenido que ajustar a la virtualidad dada la situación de pandemia y esto limitará la recolección de datos).
- La virtualidad dificulta las posibilidades de interactuar con diferentes actores para poder hacer una evaluación sistémica y comprender de forma profunda las interacciones entre los diferentes actores y subsistemas. Dado que algunos actores no van a poder ser incluidos con la extensividad que se desearía, se puede perder información relevante para una evaluación sistémica.
- El tiempo del estudio también representa un desafío importante, pues realizar un diagnóstico del sistema; proponer mejores prácticas e implementarlas no es un proceso rápido y a la vez el impacto generado no será inmediato. Por esto se ha optado en este trabajo por una prueba piloto.

El Límite de Evaluación

El límite de la evaluación puede ser dividido en tres partes: el límite ideal, el límite real y el límite de la evaluación. Se debe comenzar desde el límite más amplio y reducir de forma gradual el enfoque para lograr un análisis adecuado del sistema.

De forma gráfica, cada uno de estos límites se ve representado en la siguiente ilustración:

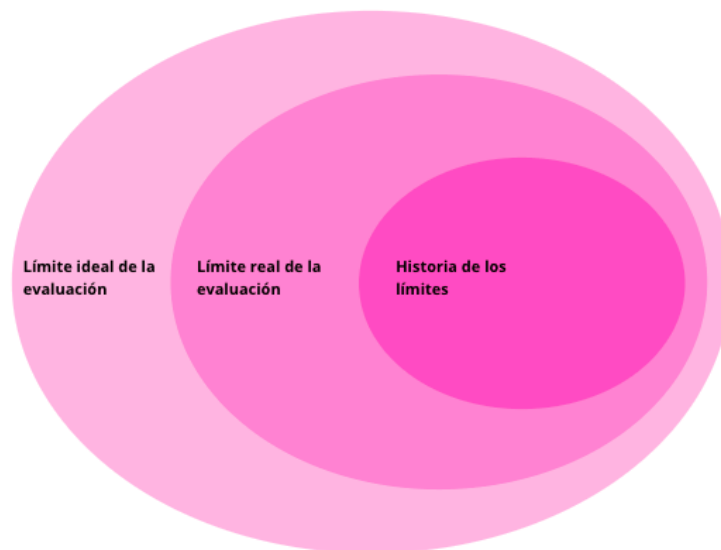


Imagen 3: análisis de los límites de la evaluación

La descripción de cada uno de los límites propuestos se presenta a continuación:

i. Límite ideal de evaluación

El límite ideal de la evaluación del sistema actual contendría los siguientes elementos

- a. Alcance: incluir la mayor cantidad de información sobre la implementación de programas de educación para la paz y resolución de conflictos a la luz de la variable género. Se deberían incluir colegios enmarcados en diferentes contextos socio-económicos y alumnos de diferentes rangos de edad. Así, al incluir diferentes contextos y entornos dentro del análisis se podría obtener información menos sesgada sobre la problemática.
- b. Actores: inclusión de los actores relevantes de forma extensiva y detallada, interactuando con ellos para conocer a profundidad sus perspectivas, dinámicas y relaciones de poder. También sería interesante evaluar con estos actores los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados para proponer una teoría de cambio ajustada.
- c. Horizonte temporal: obtener información cuantitativa y cualitativa en un horizonte de tiempo de por lo menos un año para evaluar cambios en el sistema (luego del diagnóstico y propuesta de mejores prácticas).
- d. Producto final: proponer mejores prácticas que, junto con una teoría de cambio, permitan alcanzar los objetivos de implementación eficiente de los programas de educación para la paz y promover la igualdad de género de forma aplicable en múltiples contextos. Luego de realizar estas propuestas, proponer métricas que permitan realizar seguimiento sobre las variables de interés y evaluar cambios.

ii. Límite real de la evaluación

Dado que el anterior límite es increíblemente extenso, se debe recortar el límite de la evaluación. El límite real de la evaluación debería contener:

- a. Alcance: la mayor cantidad de colegios en los cuales actualmente se esté implementando el programa de HERMES en Colombia, pues esto permitiría información completa menos sesgada al tener en cuenta una variedad de contextos y personas.
- b. Actores: incluir los actores relevantes de forma extensiva, interactuando con cada uno de ellos (alumnos, profesores, consultores, padres de familia y administrativos) para conocer a profundidad diferentes perspectivas.
- c. Horizonte temporal: obtener información cuantitativa y cualitativa en un horizonte de tiempo considerable para evitar información sesgada.

d. Producto final: proponer mejores prácticas que, junto con una teoría de cambio, permitan alcanzar los objetivos de implementación eficiente de los programas de educación para la paz y promover la igualdad de género en contextos determinados. Luego de realizar estas propuestas, proponer métricas que permitan realizar seguimiento sobre las variables de interés y evaluar cambios.

iii. Historia de los límites de la evaluación

Aunque lo anterior sería el límite ideal de la evaluación, lamentablemente es aún es muy extensivo y no puede ser realizado tanto por las medidas sanitarias actuales como por el periodo de tiempo para la evaluación. Siendo así el límite del piloto contendrá contiene:

- a. Alcance: algunas de las zonas en las cuales HERMES tiene contacto directo con alumnos y profesores (pues la coyuntura actual ha limitado de forma importante el alcance del programa). Al hablar con las funcionarias administrativas del programa se decide enfocar el análisis en las localidades de Suba y Puente Aranda para facilitar la recolección de datos.
- b. Actores: algunos de los actores son incorporados de forma extensiva, (alumnos, consultores y administrativos), en tanto que otros únicamente podrán ser incorporados a través de información histórica y otros medios de información. Adicionalmente, al hablar con las funcionarias administrativas del programa se comenta que dado el contexto actual únicamente se podrá hacer encuestas en alumnos de los grados noveno a once en las localidades mencionadas.
- c. Horizonte temporal: se obtendrá información cuantitativa y cualitativa en un horizonte de tiempo limitado, aunque se hará el intento por obtener la mayor cantidad de información histórica posible para evitar sesgos en los análisis.
- d. Producto final: luego de analizar el sistema y a partir de diálogos con algunos de los actores, proponer prácticas que junto con una teoría de cambio permitan mejorar la eficiencia de la implementación del programa (en contextos determinados) y promover la igualdad de género

Consideraciones de Planificación y Diseño ISE4GEMs

Al ser la población de niñas y mujeres una población vulnerable dado el contexto histórico y cultural colombiano, debe haber ciertas consideraciones que deberán ser tenidas en cuenta a lo largo de la evaluación:

Consideración	Descripción	Acción Tomada
Contexto de la evaluación	La evaluación es realizada en estratos 0,1,2 y 3. Teniendo esto en cuenta, estudios tales como <i>análisis económico de la violencia en Colombia</i> (2015) evidencian que la violencia de género tiende a ser una problemática más aguda en los estratos bajos. Por lo que los alumnos (y especialmente las niñas dentro de la evaluación) deben ser considerados como actores vulnerables.	Las encuestas realizadas son completamente anónimas, únicamente se realizan preguntas para comprender la caracterización demográfica. Adicionalmente se presenta un consentimiento informado.
Nivel de involucramiento de los actores	Se debe procurar involucrar a los actores de forma ética, de tal forma que las encuestas enviadas o información requerida no generen conversaciones que puedan tener un impacto negativo en las niñas y mujeres.	Dentro de la encuesta a realizar, los alumnos pueden escoger si responden o no las preguntas, e incluso no son forzados a responder la encuesta.

Tabla1: consideraciones del estudio realizado

5.2. Recolección de la Información

La recolección de información está dividida en dos fases: un primer ciclo en el cual se analizan bases de datos existentes para comprender qué información hace falta para los análisis a realizar y un segundo ciclo donde se busca completar esta información a partir de encuestas y conversaciones. Los resultados se presentarán a lo largo de esta sección.

Es importante resaltar que, dado que no hay posibilidad de estar en el campo para la recolección de la información, toda se recolecta a distancia y, por ende, no resulta fácil llegar a los diferentes grupos de interés.

Primer Ciclo de Recolección de Información

Durante este primer ciclo de recolección de información se busca caracterizar la problemática de forma cuantitativa (idealmente desagregado por medio de la variable de género). Inicialmente se buscó conseguir evaluaciones realizadas por los niños, encuestas

de satisfacción sobre el programa, métricas de evaluación del programa, entre otras bases de datos disponibles.

Sin embargo, no toda esta información se encontraba disponible o era posible de compartir (por cláusulas de confidencialidad de los colegios). Siendo así, la única información que fue brindada por la CCB fueron reportes realizados por los consultores sobre los conflictos tratados en las mesas de conciliación de Hermes para el año 2019. Este reporte contenía los conflictos que manejaron los consultores en diferentes localidades y los clasificaba según edad, curso, tipo de conflicto y verificación sobre la experiencia.

Segundo Ciclo de Recolección de Información

Aunque el primer ciclo de información buscaba definir de forma más concreta los conflictos de Suba y Puente Aranda, aún no se contaba con información desagregada por medio de la variable género. Siendo así, se decidió crear una encuesta basada en el estudio de Yablon, Y.B. (2008)

Esta contuvo los siguientes elementos y preguntas:

Motivaciones y aptitud:

Este segmento de la encuesta busca comprender las motivaciones y aptitud de los alumnos del colegio por participar en el programa HERMES.

Para este segmento se pidió a los alumnos que calificaran de 1 a 6 (donde 1 es el valor mínimo de calificación y 6 es el máximo) las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan importante es para ti que en tu colegio se promueva la educación para la paz?
- ¿Qué tan motivado te sientes de participar en un programa para aprender herramientas de mediación y conciliación?
- ¿Qué tan útiles consideras que serán para ti las herramientas relacionadas a la resolución de conflictos?
- ¿Qué tanto sientes que podría beneficiar a la comunidad escolar de aprender herramientas para la resolución de conflictos?
- Actualmente, ¿cómo calificas tus habilidades para resolver conflictos de forma pacífica?

Adicionalmente se pregunta, a los alumnos que han participado en el programa, sobre los resultados positivos y negativos que resaltan.

Sentimientos y reacciones:

Este segmento busca, a partir de una situación planteada, comprender los sentimientos que despierta en los participantes (y así mismo evaluar las acciones que tomarían). La situación planteada es:

“Supón que estás solo y vas caminando tranquilamente por una de las zonas de descanso tu colegio, ahí logras ver que hay un niño menor que tú jugando a la pelota. Al pasar unos minutos logras ver que otro niño mayor que tú se acerca al niño que está jugando a la pelota, logras ver que hay una discusión entre ellos dos y luego el pequeño sale corriendo y llorando del lugar.”

Frente a esta situación, los estudiantes pueden escoger de una lista de sentimientos¹⁴, con cuales se identifican.

Posterior a este ejercicio, se procede a continuar con el desarrollo de la problemática planteada:

“Decides acercarte al niño mayor que tú, quien ahora está jugando con la pelota, para comprender mejor la situación. Al preguntarle sobre qué había pasado con el otro niño te responde:

No es tu problema, por qué no mejor te vas (acompañado de un pequeño empujón).

Frente a esta situación tú:”

Aquí los niños pueden escoger entre tres caminos de acción:

- Le devuelves el empujón, pues el empezó primero
- Intentas dialogar con él, pues de esta forma es más probable entender lo que sucedió
- Te vas del lugar, pues quieres evitar cualquier conflicto que pueda surgir

Caracterización personal y del conflicto en el que se ven involucrados:

En esta sección se busca comprender rasgos con los cuales se identifican los participantes de la encuesta y así mismo caracterizar los conflictos en los cuales se ven involucrados. Para esto, se realizan las siguientes preguntas:

- Cuando te ves involucrado en un conflicto, en la mayoría de los casos, ¿cuál es tu relación con la otra parte? (se permite escoger más de una respuesta).

¹⁴ Servicial, Feliz, Bravo, Entusiasta, Ansioso, Fuerte, Manipulado, Relajado, Precavido, Decepcionado, Indiferente, Afectuoso, Sospechoso, Simpático, Disgustado, Sorprendido, Cansado, Amenazado, Receptivo, Objetivo, Abrumado, Aburrido, Confundido, Avergonzado, Interesado, Protector, Triste, Inadecuado, Frustrado

Se puede escoger más de una respuesta entre: amigos, compañeros, familiares, novio, vecinos y otros (se permite escoger más de una respuesta).

- Marca las casillas que caractericen los conflictos en los que te ves involucrado con mayor frecuencia.

Se puede escoger más de una respuesta entre: agresión física (puñetazos, patadas, golpes, empujones, patadas, rasguños, etc.), agresión electrónica (WhatsApp, Facebook, twitter, etc.), agresión relacional (aislamiento, divulgación de secretos, chismes, rupturas de amistad, abuso de confianza, etc.), discriminación (por orientación sexual, vestuario, físico, género, etnia, estrato social, etc.) o por chismes (celos, envidia, baja autoestima, intención de hacer daño, venganza, etc.)

- ¿Qué tiendes a hacer frente a estos conflictos?

Se puede escoger más de una respuesta entre: evadirlos, negarlos, enfrentarlos, dialogar o acudir a un tercero)

- Selecciona el botón que mejor describe tu personalidad entre:

Agresivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Evito el conflicto
Extrovertido / expresivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Introvertido / tímido
Planeado / disciplinado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Espontáneo / impulsivo
Lógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Emocional

Imagen 4: ilustración de la encuesta realizada

- ¿Consideras que en el contexto escolar existe conciencia sobre la igualdad de género? ¿Por qué?

Caracterización demográfica:

Esta sección permitirá posteriormente desagregar la información por medio de género, edad y zona/localidad.

Esta encuesta busca ahora caracterizar de forma cuantitativa a uno de los actores fundamentales dentro del sistema: los alumnos. Al comprender los diferentes elementos mencionados a la luz de la variable de género, será más fácil proponer una teoría de cambio que permita generar cambios positivos en la implementación del programa.

5.3. Análisis de Información e Informes

Análisis de Información Recolectada (Primer Ciclo)

Análisis general del reporte:

Promedio de casos atendidos por colegio en 2019: esta métrica busca comprender las localidades en las cuales se presenta el mayor número de conflictos por localidad (i). Se obtiene por medio del siguiente cálculo:

$$\text{Casos por Colegio}_{i, 2019} = \frac{\sum_{\text{enero}}^{\text{diciembre}} \text{Casos por localidad}_i}{\text{Número de Colegios por localidad}}$$

Tal vez debería tenerse en cuenta en número de alumnos por localidad en el denominador, y hacer un ajuste para que el valor no sea tan pequeño.

Los resultados se presentan (en orden de mayor número de conflictos por colegio, a menor número de conflictos) resumidos en la siguiente tabla:

Localidad/ Zona	Número de Colegios en la Zona	Número de Casos Atendidos	Aproximado de casos por Colegio
RAFAEL URIBE URIBE	2	116	58,00
SAN CRISTOBAL	7	380	54,29
BOSA	47	2541	54,06
TUNJUELITO	9	453	50,33
MARTIRES	3	136	45,33
CIUDAD BOLIVAR	38	1708	44,95
SUBA	6	269	44,83
KENNEDY	55	2420	44,00
USME	5	193	38,60
ENGATIVA	9	340	37,78
PUENTE ARANDA	1	30	30,00

Tabla 2: caracterización del conflicto por localidad

Sería ideal continuar con la caracterización sobre todas las localidades. Sin embargo, teniendo en cuenta la historia de los límites realizada, se procede a continuar con la caracterización y análisis del conflicto para las localidades de Suba y Puente Aranda.

Análisis general para las localidades de Suba y Puente Aranda:

Para comenzar es importante resaltar que, para estas zonas, hubo un total de 299 conflictos durante el 2019.

Porcentaje de conflictos por curso: esta métrica busca comprender la distribución de los conflictos en las zonas previamente mencionadas en los diferentes cursos. Esta métrica fue calculada de la siguiente forma:

$$\% \text{ Conflictos Curso}_{2019} = \frac{\text{Conflictos por curso}_{2019}}{\text{Total conflictos}_{2019}}$$

Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Curso	Porcentaje de Conflictos
3°- 4°	57%
5°	21%
6°	32%
7°	19%
8°	1%
9°	2%
10°- 11°	0%

Tabla 3: caracterización del conflicto por curso

Porcentaje de conflictos por edad: esta métrica busca comprender la distribución de las edades de los conflictos en las zonas previamente mencionadas y complementa la métrica anterior. Fue calculada de la siguiente forma:

$$\% \text{ Conflictos Curso}_{2019} = \frac{\text{Conflictos por rango de edad}_{2019}}{\text{Total conflictos}_{2019}}$$

Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Edades	Porcentaje de Conflictos
Igual o menor a 7 años	22,7%
8 años a 13 años	58,9%
14 años a 16 años	16,4%
Igual o mayor 17 años	0,7%

Tabla 4: caracterización del conflicto por edad

Caracterización específica de los conflictos en Suba y Puente Aranda

Porcentaje por tipo de agresión: esta métrica busca comprender cómo son los conflictos teniendo en cuenta 4 tipos de agresión: electrónica, física, relacional y verbal. Esta métrica tuvo en cuenta los siguientes cálculos:

$$\% \text{ Tipo de agresión} = \frac{\text{Casos tipo de agresión}}{\text{Total de casos}}$$

Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

Tipo de Agresión	Porcentaje de Casos
TOTAL AGRESION ELECTRÓNICA	17,4%
TOTAL AGRESIÓN VERBAL	59,9%
TOTAL AGRESIÓN RELACIONAL	27,1%
TOTAL AGRESIÓN FISICA	37,8%

Tabla 5: caracterización del conflicto por tipo de conflicto

De la misma forma se caracterizaron cada uno de los tipos de agresión anteriormente mencionados. Esta métrica tuvo en cuenta los siguientes cálculos:

$$\% \text{ Tipo de agresión} = \frac{\text{Casos tipo de agresión}}{\text{Total de casos por tipo de agresión}}$$

Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

Agresión Electrónica	Porcentaje sobre Total
Facebook	36,5%
Correo Electrónico	15,4%
WhatsApp	26,9%
Twitter	3,8%
Otro	17,3%

Tabla 6: caracterización del conflicto electrónico

Agresión Verbal	Porcentaje sobre Total
Insultos	35,2%
Apodos Ofensivos	23,5%
Burlas	15,1%
Amenazas	3,9%
Gritos	18,4%
Otros	3,9%

Tabla 7: caracterización del conflicto verbal

Agresión Relacional	Porcentaje sobre Total
Aislamiento o Preferencias	24,7%
Divulgación de secretos	7,4%
Rupturas Amorosas	4,9%
Rupturas en la Amistad	30,9%
Abuso de Confianza	14,8%
Negación de la Amistad	17,3%

Otros	0,0%
-------	------

Tabla 8: caracterización del conflicto relacional

Agresión Física	Porcentaje sobre Total
Puñetazos	25,7%
Patadas	11,5%
Empujones	39,8%
Cachetadas	8,8%
Mordiscos	0,0%
Rasguños	2,7%
Pellizcos	2,7%
Halar el Pelo	4,4%
Juegos Bruscos	3,5%
Otro	0,9%

Tabla 9: caracterización del físico

Porcentaje por tipo de discriminación: esta métrica busca comprender el componente de discriminación dentro de los conflictos. Esta métrica tuvo en cuenta los siguientes cálculos:

$$\% \text{ Tipo de discriminación} = \frac{\text{Casos tipo de discriminación}}{\text{Total de casos discriminación}}$$

Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

Tipo de discriminación	Total general
Orientación Sexual	4,2%
Vestuario	18,8%
Físico	18,8%
Etnia	0,0%
Identidad	0,0%

Estrato Social	10,4%
Preferencias de Equipo de Fútbol	14,6%
Adaptación (estudiantes nuevos)	4,2%
Discriminación por Procedencia	16,7%
Otros Cuáles?	12,5%

Tabla 10: caracterización de discriminación

Métricas de satisfacción para Suba y Puente Aranda

La satisfacción de los participantes del programa es medida a través de las siguientes métricas, donde cada una de ellas fue evaluada por medio de la siguiente ecuación:

$$\% \text{ sobre total de casos métrica}_i = \frac{\text{casos por categoría métrica}_i}{\text{total casos métrica}_i}$$

Los resultados se resumen en las siguientes tablas:

	Calificación	Porcentaje
Cómo me siento luego de la conciliación	Bien	30,8%
	Mal	69,2%
Resolvió el Problema	Si	30,8%
	No	69,2%
El problema de cuando entraste, a este momento	Mejoro	21,1%
	No Mejoró	36,8%
	Sigue igual	42,1%
¿Se cumplió el Trato?	Sí	100,0%
	No	0,0%
¿Cómo ha cambiado la relación?	Mejoró	33,3%
	Sigue Igual	33,3%
	Empeoró	33,3%

Tabla 11: satisfacción

La mayoría de estas métricas permiten evidenciar que la implementación del programa HERMES tiene oportunidades de mejora, pues porcentajes importantes de las personas dentro de los conflictos catalogan el resultado de la mesa de conciliación en términos negativos.

Resumen de los resultados:

El resumen de los resultados de los anteriores análisis se presenta a continuación

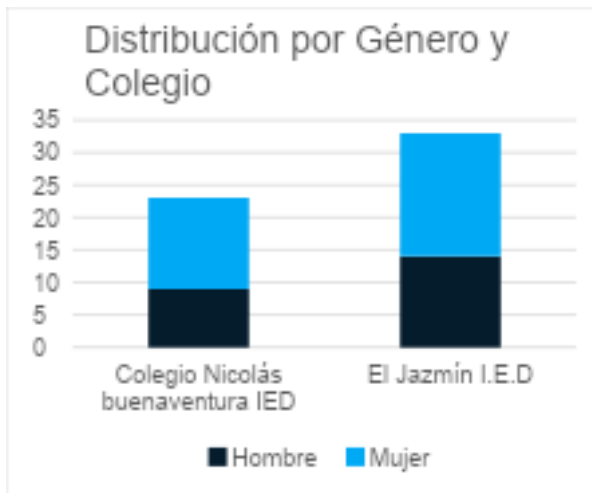
- i. Las zonas con mayor número de conflictos son San Rafael, San Cristóbal, Bosa y Tunjuelito.
- ii. Para estas zonas, el mayor número de conflictos se encuentra en niños entre los 8 y 16 años, entre los cursos tercero y cuarto (57% de los conflictos reportados).
- iii. La mayor parte de los conflictos contienen agresión verbal (60% de los conflictos reportados) o verbal (38% de los conflictos reportados).
- iv. Dentro de cada uno de estos tipos de agresión, las agresiones más frecuentes son, con su correspondiente porcentaje de conflictos reportados son:
 - a. En agresión física: puñetazos (40%) y empujones (26%)
 - b. En agresión verbal: insultos (35%) y apodosos ofensivos (24%)
 - c. En agresión relacional: aislamiento (27%) y rupturas de amistad (31%)
- v. Los casos que con mayor frecuencia fueron reportados por discriminación fueron por el físico y por el vestuario, cada uno fue reportado con una frecuencia del 19% sobre los casos de discriminación
- vi. Existe oportunidades de mejora en el programa, pues algunas de las métricas de satisfacción muestran inconformidades (por ejemplo, aproximadamente el 70% de los casos informa no haber mejorado)

Análisis de Información Recolectada (Segundo Ciclo)

Descripción de la muestra:

La encuesta fue enviada aproximadamente a X niños de los Colegios “El Jazmín I.E.D” (en Puente Aranda) y “Nicolás Buenaventura I.E.D” (en Suba) en los cursos 9°, 10° y 11°. Los alumnos podían decidir si querían participar o no, por lo que la tasa de respuesta no fue del 100%. La muestra se describe de la siguiente forma:

Distribución por género y por Colegio: la muestra en total estuvo compuesta por 23 hombres y 32 mujeres de los colegios San Nicolás y el Jazmín, distribuido como se presenta en la siguiente gráfica y tabla.



Género	Colegio Nicolás Buenaventura I.E.D.	El Jazmín I.E.D.
Hombre	9	14
Mujer	14	19

Gráfico 3 y tabla 12: distribución por género y colegio

Distribución por edad y por género: la mayor parte de las respuestas provienen de alumnos entre los 14 y los 16 años (43 alumnos en total) distribuidos de forma casi equivalente por género



Género	Edad		
	Entre 11 - 13 años	Entre 14 - 16 años	Mayor de 16 años
Hombre	1	18	4
Mujer	1	25	7

Gráfico 4 y tabla 13: distribución por género y edad

Distribución por participación en el programa y por género: se puede observar que la mayoría de los alumnos (33 en total) han participado en el programa HERMES,

adicionalmente 5 alumnos no marcaron una respuesta a la pregunta. La distribución se presenta en la siguiente gráfica y tabla:



Género	NA	No	Si
Hombre	1	9	13
Mujer	4	9	20

Gráfico 5 y tabla 14: distribución por género y participación en programa

Motivaciones y aptitudes:

Dado que estas preguntas son cuantitativas (pregunta con escala de 1 a 6, dónde 1 corresponde al puntaje mínimo que se puede otorgar), se decide realizar un análisis estadístico MANOVA en R Studio que permita evaluar si existen diferencias significativas entre grupos según la variable género y si habían participado o no en el programa de HERMES. Se comienza por las estadísticas descriptivas generales:

Media:

Género	Participación en programa HERMES	Importancia	Motivación	Utilidad	Beneficios	Habilidades
Hombre	No	5,33	4,11	4,78	4,89	3,56
Mujer	No	5,44	3,78	4,89	4,89	3,56
Hombre	Si	5,69	5,08	4,69	5,08	4,62
Mujer	Si	5,75	5,45	5,55	5,55	4,50

Tabla 15: estadísticas generales primera sección de la encuesta

Desviación estándar:

Género	Participación en programa HERMES	Importancia	Motivación	Utilidad	Beneficios	Habilidades
Hombre	No	0,87	1,27	1,48	1,27	1,33
Mujer	No	0,88	0,67	1,17	0,93	0,88
Hombre	Si	0,63	1,26	1,25	1,19	1,04
Mujer	Si	0,55	0,69	0,76	0,51	1,00

Tabla 16: estadísticas generales primera sección de la encuesta

A partir de estas estadísticas generales pareciera haber diferencia de género en las dimensiones de motivación de participar y percepción de utilidad sobre el programa. También parece haber una diferencia significativa entre los grupos que han participado en el programa en las dimensiones motivaciones, utilidad, beneficios, habilidades.

Para continuar con un análisis MANOVA para evaluar si las diferencias son estadísticamente significativas se debe primero evaluar la homogeneidad de varianzas. Esto se realiza por medio del *Levene test* en R Studio. Para esta prueba, las hipótesis son:

$$H_0 = \text{homoseasticidad de la muestra} \quad H_1 = \text{no hay homoseasticidad de la muestra}$$

Los resultados sobre el F Crítico y el p-value se resumen en la siguiente tabla:

	Importancia otorgada a Educación para la paz		Motivación de participar en un programa de educación para la paz		Percepción de utilidad de herramientas aprendidas		Percepción de beneficios que generados por el programa a la comunidad		Calificación de habilidades propias para resolver conflictos	
	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value
Género	0,236	0,629	1,464	0,232	3,230	0,078	2,697	0,107	0,234	0,631

Participación en el programa	2,863	0,097	0,107	0,745	0,920	0,342	0,349	0,558	0,038	0,846
-------------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Tabla 17: resultados Levene Test

Dado que todos los p-values son mayores a la significancia del 5% se puede concluir que hay homoseasticidad en la muestra y por tanto se puede continuar con la evaluación.

Así, al realizar el modelo de MANOVA por medio de la función manova en R Studio. Las hipótesis para esta prueba son:

$$H_0 = \text{No hay diferencia significativa entre los grupos} \quad H_1 = \text{Hay diferencia significativa entre los grupos}$$

Los resultados sobre el F Crítico y el p-value se resumen en la siguiente tabla:

Modelo	P Value
Género	0.444528 1
Participación en el programa	0.000236 2
genero*participación en el programa	0.626292 5

Tabla 18: significancia de los modelos

Se logra evidenciar que hay una diferencia significativa entre grupos a partir de la categoría *Han participado en el programa*.

Finalmente se realizan dos modelos ANOVA por medio de la función aov en R Studio. Las hipótesis para esta prueba son:

$$H_0 = \text{no hay diferencia significativa entre los grupos} \quad H_1 = \text{Hay diferencia significativa entre los grupos}$$

Los resultados sobre el F Crítico y el p-value se resumen en la siguiente tabla:

	Importancia otorgada a Educación para la paz	Motivación de participar en un programa de educación para la paz	Percepción de utilidad de herramientas aprendidas	Percepción de beneficios que generados por el programa a la comunidad	Calificación de habilidades propias para resolver conflictos
--	--	--	---	---	--

	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value	F Value	p value
Género	0,236	0,629	0,685	0,411	4,630	0,036	1,678	0,201	0,148	
Participación en el programa	2,863	0,097	22,940	0,000	1,279	0,264	2,963	0,092	10,630	

Tabla 19: resultados ANOVA

A partir de estos resultados, y utilizando una significancia del 10% se puede observar:

- i. La única diferencia significativa entre niños y niñas se encuentra en la percepción sobre la utilidad de las herramientas (las niñas lo consideran más útil).
- ii. Hay diferencias significativas entre los alumnos que han participado en el programa y los alumnos que no en cuanto a la percepción sobre la importancia de la educación para la paz, la motivación de participar en el programa, el beneficio que traerá a la comunidad y la calificación de las propias habilidades para resolver conflictos (los alumnos que han participado en el programa asignan un puntaje mayor a las anteriores percepciones)

Sentimientos y reacciones:

Dado que esta parte de la encuesta consta de información más cualitativa, se realiza la siguiente tabla de frecuencias relativas (porcentajes relativos según las respuestas recibidas por género).

Los resultados sobre los sentimientos se resumen en la siguiente tabla:

Etiquetas de fila	Mujeres	Hombres	Diferencial
Disgustado	67%	56,5%	10,1%
Bravo	42%	47,8%	-5,4%
Decepcionado	52%	47,8%	3,7%
Protector	27%	34,8%	-7,5%
Confundido	48%	26,1%	22,4%

Ansioso	21%	26,1%	-4,9%
Relajado	0%	21,7%	-21,7%
Sorprendido	27%	21,7%	5,5%
Interesado	30%	21,7%	8,6%
Frustrado	45%	21,7%	23,7%
Servicial	12%	17,4%	-5,3%
Amenazado	12%	17,4%	-5,3%
Receptivo	9%	17,4%	-8,3%
Precavido	27%	13,0%	14,2%
Afectuoso	9%	13,0%	-4,0%
Triste	42%	13,0%	29,4%
Sospechoso	6%	13,0%	-7,0%
Abrumado	27%	13,0%	14,2%
Objetivo	6%	8,7%	-2,6%
Inadecuado	6%	8,7%	-2,6%
Manipulado	6%	8,7%	-2,6%
Aburrido	3%	4,3%	-1,3%
Feliz	6%	4,3%	1,7%
Cansado	6%	4,3%	1,7%
Avergonzado	6%	4,3%	1,7%
Entusiasta	3%	4,3%	-1,3%
Indiferente	12%	4,3%	7,8%
Fuertes	0%	0,0%	0,0%

Tabla 20: resultados segunda sección encuesta

En resultados en amarillo se encuentran resaltados los sentimientos más marcados por cada género. Se logra evidenciar que hay coincidencia en cuanto a los sentimientos de Disgusto, Bravo y Decepción. Adicional a esto, un porcentaje alto de mujeres reportan sentirse confundidas, tristes y frustradas. Finalmente se incluye una columna de

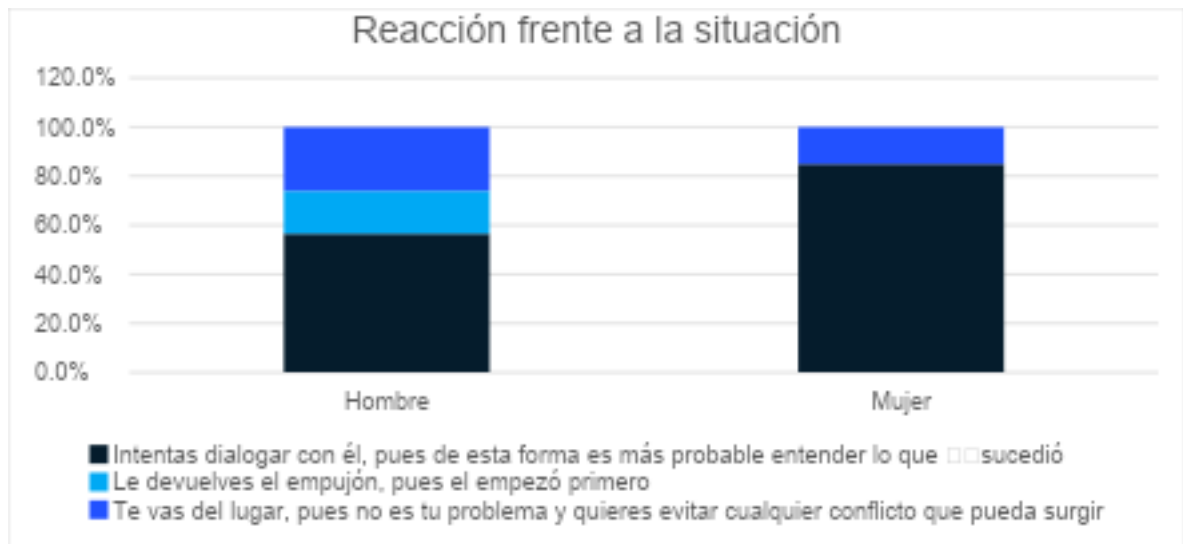
“diferencial”. Esta columna hace referencia a la diferencia porcentual de sentimientos marcados por género. Es evidente que los mayores diferenciales (resaltados en azul) son para los sentimientos confundido (+24% para las mujeres), relajado (+22% para los hombres), frustrado (+24% para las mujeres) y triste (30% para las mujeres).

Ahora bien, en cuanto a la pregunta relacionada a la reacción frente a la situación, se realiza el siguiente análisis anterior. La tabla de resultados es:

Alternativas planteadas	Hombre	Mujer
Intentas dialogar con él, pues de esta forma es más probable entender lo que sucedió	56,5%	84,8%
Le devuelves el empujón, pues el empezó primero	17,4%	0%
Te vas del lugar, pues no es tu problema y quieres evitar cualquier conflicto que pueda surgir	26,1%	15,2%

Tabla 21: descripción de alternativas escogidas

Adicionalmente, se presentan los resultados en la siguiente gráfica:



Gráfica 6: descripción de alternativas escogidas

De estos resultados salta a la vista que no hay mujeres que hayan optado por devolver el empujón y adicionalmente un mayor porcentaje escoge la alternativa del diálogo sobre la situación.

Caracterización personal y del conflicto en el que se ven involucrados:

Relaciones en las cuales se ven involucrados los alumnos: en esta sección los alumnos debían responder cuál es la relación que, la mayoría de las veces, tienen con la otra parte del conflicto (se podía escoger más de una respuesta). Siendo así, el análisis se realiza a partir de la muestra por medio de frecuencias relativas. Se obtienen los siguientes resultados:



Gráfico 7 y tabla 22: caracterización relaciones con la otra parte del conflicto

Relación	Hombre	Mujer
Amigos	65,2%	60,6%
Compañeros	47,8%	51,5%
Familiares	39,1%	48,5%
Novios	4,3%	21,2%
Vecino	4,3%	9,1%
Otro	30,4%	9,1%

Se logra evidenciar que los conflictos tienden a ser con amigos, compañeros y familiares tanto para hombres como para mujeres. Resalta la casilla marcada como “otro”, el cual para los hombres tuvo un registro del 30%.

Caracterización de los tipos de conflicto: en esta sección los alumnos debían seleccionar los tipos de agresión que se presentaban con mayor frecuencia en sus conflictos (se podía escoger más de una respuesta). Esta métrica también fue analizada por medio de frecuencias relativas, se obtuvieron los siguientes resultados:

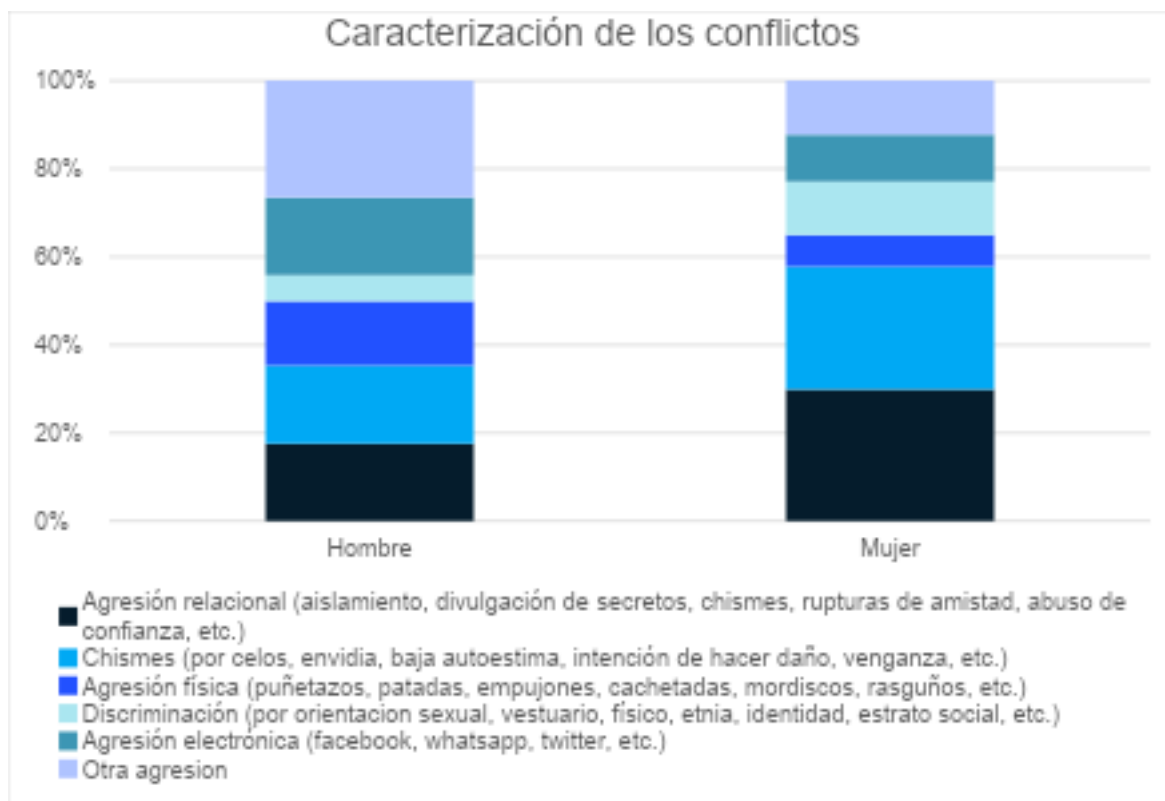


Gráfico 8: caracterización del conflicto

Etiquetas de fila	Hombre	Mujer
Agresión relacional (aislamiento, divulgación de secretos, chismes, rupturas de amistad, abuso de confianza, etc.)	26,1%	51,5%
Chismes (por celos, envidia, baja autoestima, intención de hacer daño, venganza, etc.)	26,1%	48,5%
Agresión física (puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, etc.)	21,7%	12,1%
Discriminación (por orientación sexual, vestuario, físico, etnia, identidad, estrato social, etc.)	8,7%	21,2%
Agresión electrónica (Facebook, WhatsApp, twitter, etc.)	26,1%	18,2%
Otra agresión	39,1%	21,2%

Tabla 23: caracterización del conflicto

A partir de estos resultados, resulta relevante mencionar que los conflictos de las mujeres tienden a estar concentrados en agresiones relacionales y por chismes, y pocos conflictos se ven relacionados a agresiones físicas.

Caracterización personal: en esta sección los alumnos debían seleccionar el botón con el que más se sintieran identificados, en una escala de uno a cuatro, con cada una de las características¹⁵. Los resultados desagregados por género se presentan en la siguiente tabla:

	Agresivo vs Evita el conflicto		Extrovertido vs Introverso		Planeador vs Impulsivo		Lógico vs Emocional	
Género	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
Hombres	2,826	1,154	2,217	0,998	2,304	1,287	1,913	0,998
Mujeres	3,091	1,156	2,848	1,034	2,697	0,984	2,879	1,084

Tabla 24: estadísticas generales de caracterización personal

A partir de estas estadísticas generales pareciera haber diferencia de género en las dimensiones de “Extrovertido vs Introverso” y “Lógico vs Emocional” ya que presentan la mayor diferencia entre las medias.

Para continuar con un análisis ANOVA para evaluar si las diferencias son estadísticamente significativas se debe primero evaluar la homogeneidad de varianzas. Esto se realiza por medio del *Levene test* en R Studio. Para esta prueba, las hipótesis son:

$$H_0 = \text{homoseasticidad de la muestra} \quad H_1 = \text{no hay homoseasticidad de la muestra}$$

Los resultados sobre el F Crítico y el p-value se resumen en la siguiente tabla:

Agresivo vs Evita el conflicto		Extrovertido vs Introverso		Planeador vs Impulsivo		Lógico vs Emocional	
F Value	P Value	F Value	P Value	F Value	P Value	F Value	P Value
0,021	0,886	0,121	0,730	1,862	0,178	0,628	0,432

Tabla 25: resultados Levene Test

Dado que todos los p-values son mayores a la significancia del 5% se puede concluir que hay homoseasticidad en la muestra y por tanto se puede continuar con la evaluación.

Así, finalmente al realizar el modelo de ANOVA por medio de la función *aov* en R Studio. Las hipótesis para esta prueba son:

¹⁵ Por ejemplo, una calificación de 1 indicaba sentirse más afín con “Agresivo” mientras una calificación de 4 indicaba sentirse más afín con “Evita el Conflicto”

$H_0 =$ no hay diferencia significativa entre los grupos $H_1 =$ Hay diferencia significativa entre los grupos

Los resultados sobre el F Crítico y el p-value se resumen en la siguiente tabla

Agresivo vs Evita el conflicto		Extrovertido vs Introvertido		Planeador vs Impulsivo		Lógico vs Emocional	
F Value	P Value	F Value	P Value	F Value	P Value	F Value	P Value
0,951	0.402	5,191	0,027	1,951	0,168	11,500	0,001

Tabla 26: resultados prueba ANOVA

A partir de estos resultados se logra corroborar la hipótesis planteada anteriormente. Para las categorías de “Extrovertido vs Introvertido” y “Lógico vs Emocional”, pues tienen un P Value mayor al 10% por lo que se rechaza la hipótesis nula

Otros análisis realizados:

Consciencia sobre la igualdad de género: por medio de frecuencias relativas se evalúa la pregunta “¿Consideras que en el contexto escolar existe consciencia sobre la igualdad de género?”. Los resultados se encuentran resumidos en la siguiente gráfica y tabla:



Género	No	Si
Hombre	39%	61%
Mujer	33%	64%

Gráfico 9 y Tabla 27: consciencia sobre la igualdad de género

Se logra observar que los porcentajes otorgados a cada respuesta son similares. También salta a la vista que un porcentaje importante (aproximadamente un tercio de los alumnos) indica que no considera que existe consciencia sobre la igualdad de género en

el contexto escolar. Al evaluar y tabular lo que responden sobre por qué marcaron esta respuesta se encuentra lo siguiente

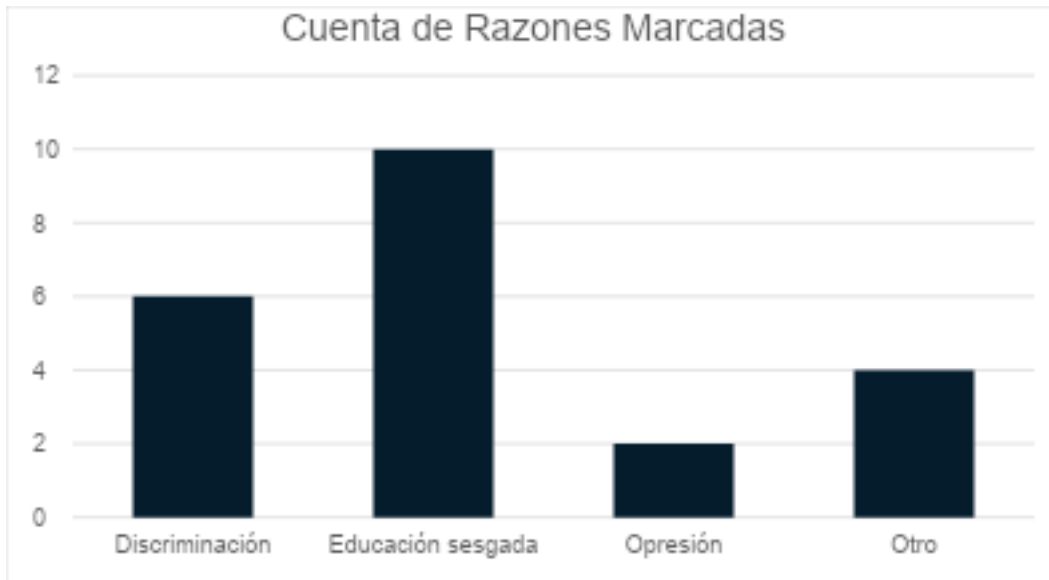


Gráfico 10: razones marcadas sobre desigualdad de género

Se encuentra que diferentes alumnos marcan la respuesta de “educación sesgada o machista” (10 respuestas) seguido por “discriminación”.

Resumen de los resultados

El resumen de los resultados de los anteriores análisis se presenta a continuación:

- i. Según la muestra en la sección de motivaciones y aptitudes y con una significancia del 10%:
 - a. La única diferencia entre ambos géneros se encuentra en la utilidad que esperan obtener de las herramientas aprendidas en programas de educación para la paz (las mujeres lo encuentran más útil)
 - b. Hay diferencias significativas entre los alumnos que han participado en el programa y los alumnos que no en cuanto a la percepción sobre la importancia de la educación para la paz, la motivación de participar en el programa, el beneficio que traerá a la comunidad y la calificación de las propias habilidades para resolver conflictos (los alumnos que han participado en el programa asignan un puntaje mayor a las anteriores percepciones)
- ii. Según las respuestas marcadas en la sección de “sentimientos y reacciones frente a la situación planteada”

- a. Las mujeres aparentan ser más empáticas frente a la situación que los hombres, pues con mayor frecuencia indican sentirse frustradas, tristes y confundidas.
 - b. Ante la situación del empujón por parte del otro estudiante, ninguna niña respondería ante la situación devolviendo el empujón y por el contrario el 84% intentaría dialogar con la otra parte para comprender lo sucedido. Por el otro lado, un 57% de los hombres intentaría dialogar, un 26% abandona el lugar y el porcentaje restante devuelve el empujón.
- iii. En cuanto a la caracterización del conflicto:
- a. Análisis de la otra parte del conflicto:
 - 1. La otra parte del conflicto tiende a ser similar entre niños y niñas. Sin embargo, un 21% de las niñas reporta que estos conflictos son con su pareja (vs. un 4% de los niños)
 - 2. Un 30% de los niños marca “otro” en la relación con la otra parte del conflicto; es de relevancia entender este porcentaje en futuros estudios.
 - b. Caracterización del conflicto
 - 1. Las mujeres tienden a estar involucradas en conflictos relacionales y por chismes, y muy pocas veces en conflictos que involucren agresión física.
 - 2. Adicionalmente, un 21% de las niñas indica verse en conflictos por discriminación (vs. un 9% de los hombres) lo cual es una alarma a la luz de la variable género.
 - 3. Por el otro lado los hombres tienden a verse involucrados de forma casi igual en los diferentes tipos de conflicto (agresión física, relacional, por chismes y electrónica). El porcentaje más bajo corresponde a discriminación.
 - 4. Un alto porcentaje de hombres indica verse involucrado en otro tipo de agresiones (aproximadamente el 40%), valdría la pena comprender este porcentaje en futuros estudios
 - c. Caracterización personal: según los resultados obtenidos, y con una significancia del 10%, las diferencias significativas en cuanto a la caracterización personal entre niños y niñas fueron:
 - 1. Las mujeres tienden a ser más emocionales y los hombres más lógicos.
 - 2. Las mujeres tienden a ser más introvertidas y los hombres más extrovertidos.
- iv. Otros resultados relevantes:

- a. Aproximadamente un tercio de los estudiantes indica que en el contexto escolar no hay consciencia sobre la igualdad de género.
- b. Las respuestas en cuanto a los motivos por los cuales no existe esta consciencia indican una educación sesgada en el hogar y entorno escolar, discriminación y sentimiento de ser opacadas.

5.4. Triangulación sistémica

La triangulación sistémica implica la inclusión de los tres siguientes conceptos relacionados con el pensamiento sistémico:

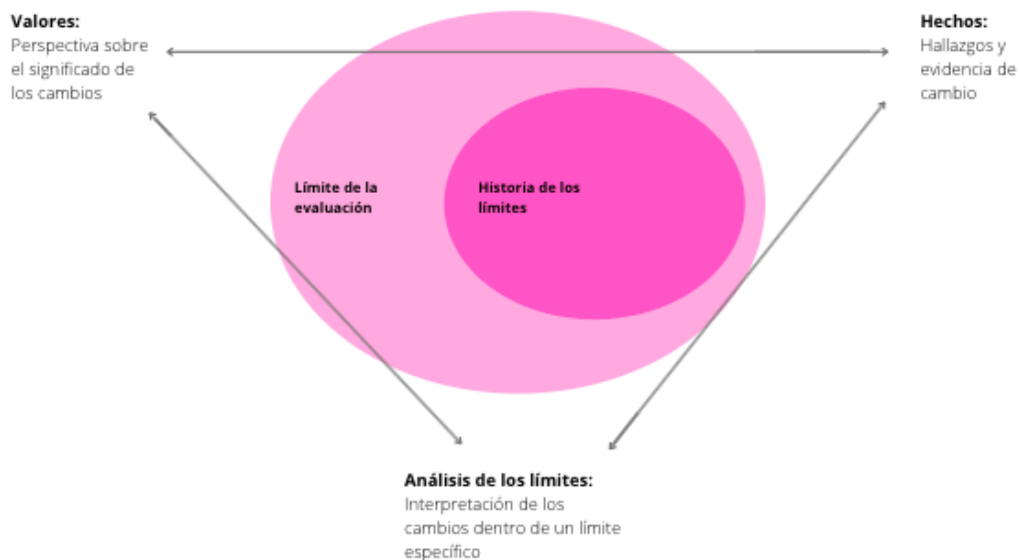
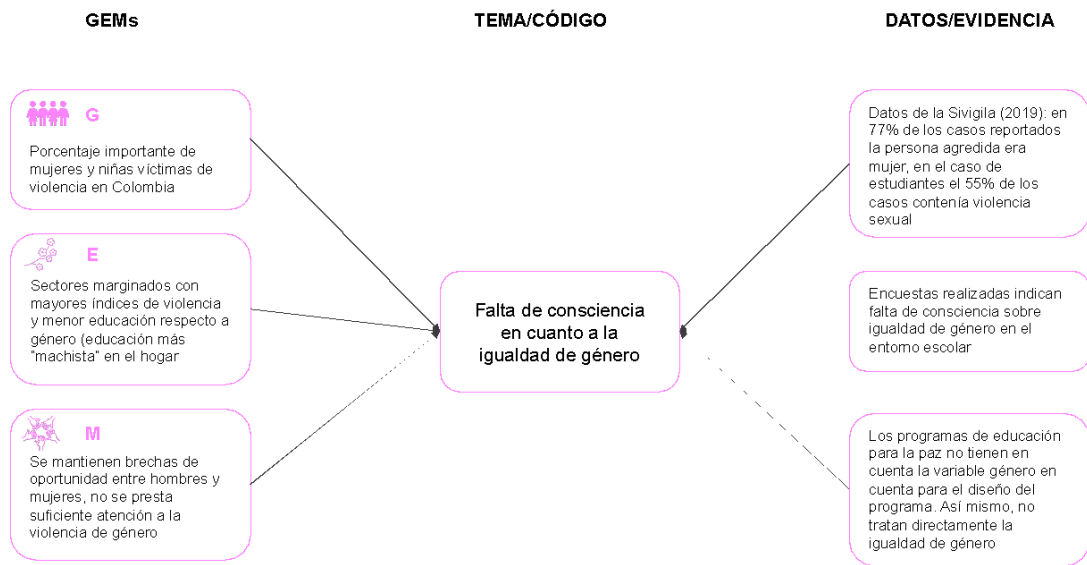


Gráfico 11: ilustración de triangulación sistémica

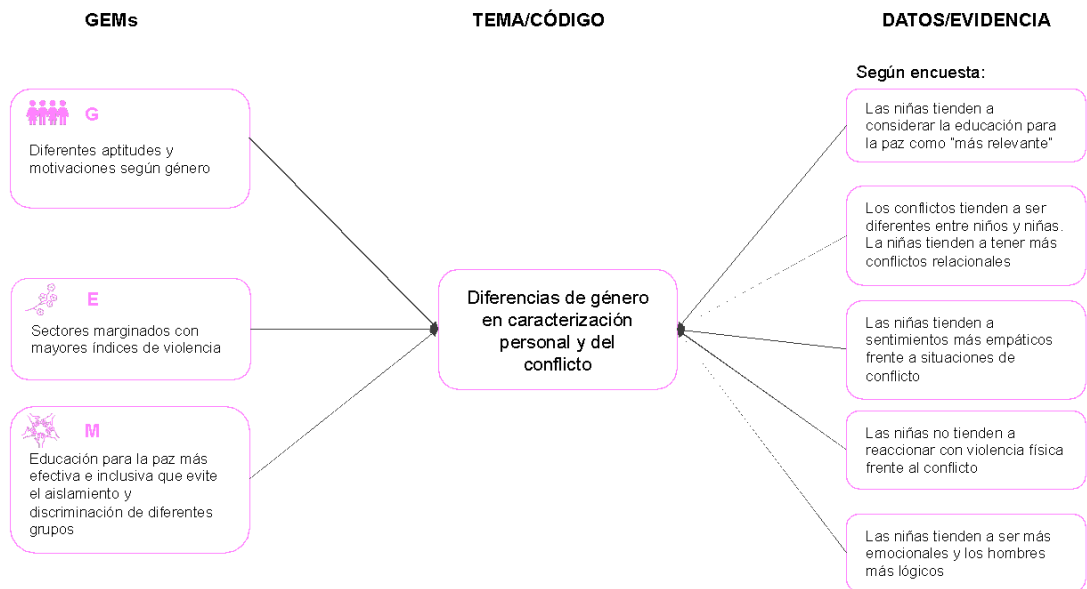
Hechos:

Antes de pasar a realizar las conclusiones y recomendaciones se debe realizar una triangulación para comprender las interconexiones entre los temas de cada dimensión. Esto es realizado por medio de la herramienta de integración GEMs de la siguiente forma:

Falta de consciencia de igualdad de género: es evidente que la consciencia sobre igualdad de género es relevante y afecta directamente a la población de niñas y mujeres en Colombia. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el entorno también representa un factor importante que incide en la consciencia sobre igualdad de género. Se resume en la siguiente gráfica



Diferencias de género en la caracterización personal y del conflicto: el género es una variable importante al evaluar las perspectivas frente al conflicto y la forma en la que se aborda. Aquí, al igual que en el punto anterior, el entorno juega un papel importante al moldear la cultura y los sistemas sociales en los que interactúan los diferentes actores. Se presenta en la siguiente gráfica



Valores:

Al socializar los resultados con el personal administrativo de la CCB se resalta que efectivamente la variable género en ningún momento había sido tomada en cuenta para el diseño del programa ni dentro de las métricas de seguimiento, pues no se consideraba que podría tener un impacto significativo en los resultados. Algunas de las reflexiones que surgen luego de analizar los resultados son:

- i. La caracterización personal y del conflicto es diferente entre hombres y mujeres, por lo que incluir un capítulo dentro del diseño del programa que esté enfocado a las necesidades de cada grupo puede ser de gran utilidad
- ii. Los niños y niñas tienen diferentes aptitudes y perspectivas frente al conflicto, por lo que lo abordan de forma diferente. Es importante que los profesores también tengan un capítulo dentro de las capacitaciones que aborde este tema
- iii. No se tenía consciencia sobre la falta de consciencia de igualdad de género en el entorno escolar, se considera que tenerlo en cuenta puede traer beneficios importantes teniendo en cuenta las estadísticas presentadas por la Sivigila en 2019
- iv. Para promover la igualdad de género los padres de familia son un actor importante que debe ser involucrado en el proceso. Pues, tal y como marcaron algunos alumnos en la encuesta, muchos de los sesgos relacionados a género provienen de la educación en el hogar

Finalmente, una reflexión importante que surge por parte del equipo de investigación es que al principio del estudio los administrativos de la CCB consideraban que no había diferencias relevantes según la variable género e incluso afirmaban que había plena consciencia sobre la igualdad de género. Al presentar algunos resultados que iban en contra de estas afirmaciones se generó un espacio de reflexión importante frente a la relevancia de la problemática.

Interpretación del significado de cambio:

La tercera esquina del triángulo sistémico implica una segunda interpretación del significado de los cambios dentro de determinados límites. Para esto, se debe tener en cuenta que, por la forma en como fueron determinados los límites, el análisis fue realizado en comunidades específicas (Suba y Puente Aranda), únicamente en dos colegios (Nicolás Buenaventura y el Jazmín) y en alumnos de los grados noveno a once. Siendo así los análisis realizados se ajustan a estas comunidades específicas y, aunque se espera que los resultados sean similares en otros contextos, puede que existan diferencias significativas según el grupo poblacional en el que se realice el análisis.

6. Desarrollo de Teoría de Cambio

La teoría de cambio se desarrolla teniendo en cuenta los límites establecidos:

- i. Alcance: algunas de las zonas en las cuales HERMES tiene contacto directo con alumnos y profesores (pues la coyuntura actual ha limitado de forma importante el alcance del programa). Al hablar con las funcionarias administrativas del programa se decide enfocar el análisis en las localidades de Suba y Puente Aranda (específicamente en los colegios Nicolás Buenaventura y el Jazmín, en los grados noveno a once) para facilitar la recolección de datos.
- ii. Actores: algunos de los actores son incorporados de forma extensiva, (alumnos, consultores y administrativos), en tanto que otros únicamente podrán ser incorporados a través de información histórica y otros medios de información. Adicionalmente, al hablar con las funcionarias administrativas del programa se comenta que dado el contexto actual únicamente se podrá hacer encuestas en alumnos de los grados noveno a once en las localidades mencionadas.
- iii. Horizonte temporal: se obtendrá información cuantitativa y cualitativa en un horizonte de tiempo limitado, aunque se hará el intento por obtener la mayor cantidad de información histórica posible para evitar sesgos en los análisis.
- iv. Producto final: luego de analizar el sistema y a partir de diálogos con algunos de los actores, proponer prácticas que junto con una teoría de cambio permitan mejorar la eficiencia de la implementación del programa (en contextos determinados) y promover la igualdad de género

A partir de esto, se realiza la teoría de cambio a partir de la situación actual, el cambio deseado y los elementos que deben ser tenidos en cuenta:

Situación Actual	Cambio Deseado	Elementos
Actualmente en Colombia la igualdad de género es una dimensión relevante para la construcción de paz e igualdad de oportunidades. Aterrizando esto a los Colegios de Nicolás Buenaventura y el Jazmín más de un tercio de los estudiantes indica que no hay consciencia sobre la igualdad de género y se mencionan temas como el	Mayor igualdad de género, empoderamiento de las niñas y mujeres, especialmente en sectores vulnerables	<u>Quién cambia:</u> la capacitación brindada a los consultores, profesores, alumnos y padres involucrados debe tener un capítulo que tenga en cuenta la igualdad de género <u>Qué cambia:</u> la educación para la paz no debe ir únicamente orientada hacia herramientas para la resolución de conflictos, sino que debe tener en cuenta los diferentes aspectos y concepciones (como la igualdad de género) que siguen permeando el conflicto en el contexto colombiano

machismo, la educación en el hogar, la discriminación y opresión de la mujer		<u>Cómo se mide:</u> el seguimiento que se realiza en las mesas de mediación debe tener en cuenta la variable género para poder desagregar los resultados
Actualmente, dentro del diseño del programa, no se tienen en cuenta factores importantes tales como las diferencias en caracterización personal y del conflicto, motivaciones y aptitudes, sentimientos y reacciones. Esto genera que el alcance no sea tan efectivo como podría serlo si se tomara en cuenta estas diferencias	Agendas de diseño de los programas basados en evidencia poblacional en torno a la igualdad de género y voces marginadas	<u>Quién cambia:</u> la perspectiva del conflicto por parte de los diseñadores del programa debe tomar el género como una dimensión relevante para diseñar el programa <u>Qué cambia:</u> el programa de educación HERMES debe agregar capítulos que, teniendo en cuenta las diferencias de género, capaciten a niños y niñas (y a la vez a profesores y padres de familia) <u>Cómo se mide:</u> # de capacitaciones al rededor de género / # capacitaciones totales

Tabla 28: desarrollo de Teoría de Cambio

7. Consideraciones finales

Conclusiones

Las preguntas de investigación de la presente investigación eran: ¿existen diferencias relevantes en cuanto a la variable género? ¿cómo tener en cuenta esta variable puede permitir una implementación más eficiente del programa y así mismo promover la igualdad de género?

En cuanto a la primera pregunta, se encuentra que dentro de la prueba piloto hubo diferencias significativas al desagregar por variable género:

- i. Motivaciones y aptitudes:
 - a. La única diferencia entre ambos géneros se encuentra en la utilidad que esperan obtener de las herramientas aprendidas en programas de educación para la paz
- ii. Sentimientos y reacciones frente a una situación
 - a. Las mujeres aparentan ser más empáticas frente a la situación que los hombres
 - b. Ante la situación del empujón por parte del otro estudiante, ninguna niña respondería ante la situación devolviendo el empujón y, por el contrario, el 84% intentaría dialogar con la otra parte para comprender lo sucedido. Por el otro lado, un 57% de los hombres intentaría dialogar, un 26% abandona el lugar y el porcentaje restante devuelve el empujón.
- iii. Caracterización del conflicto:

- a. La otra parte del conflicto: la otra parte del conflicto tiende a ser similar entre niños y niñas. Sin embargo, un 21% de las niñas reporta que estos conflictos son con su pareja (vs. un 4% de los niños)
 - b. Caracterización del conflicto: las mujeres tienden a estar involucradas en conflictos relacionales y por chismes (muy pocas veces en conflictos que involucren agresión física). Adicionalmente, un 21% de las niñas indica verse en conflictos por discriminación (vs. un 9% de los hombres) lo cual es una alarma a la luz de la variable género.
 - c. Caracterización personal: según los resultados obtenidos, las diferencias significativas en cuanto a la caracterización personal entre niños y niñas fueron: las mujeres tienden a ser más emocionales y los hombres más lógicos, las mujeres tienden a ser más introvertidas y los hombres más extrovertidos.
- iv. Otros resultados relevantes:
- a. Aproximadamente un tercio de los estudiantes indica que en el contexto escolar no hay consciencia sobre la igualdad de género.
 - b. Las respuestas en cuanto a los motivos por los cuales no existe esta consciencia indican una educación sesgada en el hogar y entorno escolar, discriminación y sentimiento de ser opacadas.

Ahora bien, en cuanto a la segunda pregunta, para lograr una implementación más eficiente del programa y así mismo promover la igualdad de género, a partir de los resultados obtenidos (y teniendo presente tanto la historia de los límites como la teoría de cambio realizada) se recomienda a los administrativos de a CCB tener en cuenta las siguientes acciones para alcanzar el objetivo:

- i. Capacitaciones:
 - a. Incluir dentro de las fases de formación a profesores y alumnos un capítulo que tenga en cuenta la igualdad de género para el desarrollo de capacidades.
 - b. Realizar algunos de los espacios de capacitación de forma que se divida por género, aquí tener en cuenta la caracterización del conflicto realizada para una formación más robusta. Ejemplos:
 - i. Si las mujeres tienden a verse más involucradas en conflictos relacionales o por chismes, realizar capacitaciones enfocadas en esto.
 - ii. Si las mujeres tienden a sentimientos más relacionados a la empatía, apalancarse de esto para lograr mediaciones más eficientes.
 - iii. Si las mujeres tienden a ser más emocionales e introvertidas, y los hombres más lógicos y extrovertidos, apalancarse de estas diferencias para lograr mediaciones más eficientes.

- ii. Teniendo en cuenta que la igualdad de género contiene un componente de educación desde el hogar, los padres de familia deben recibir un capítulo de formación enfocado a esta temática para lograr el objetivo planteado.

Limitaciones y Continuidad del Estudio

Para finalizar, existen diferentes aspectos que limitan el análisis realizado, estos deben ser tenidas en cuenta antes de pasar a formular conclusiones y teorías de cambio dado que la aplicabilidad del estudio se ve afectada. Entre estos aspectos, junto con las debidas recomendaciones que se deberían tener en cuenta para continuar con el estudio, se presentan resumidos en la siguiente tabla:

Aspecto	Explicación	Efecto en el estudio	Recomendaciones para la continuidad del estudio
Comprensión del sistema	Al momento de analizar el sistema no se pudo involucrar de forma extensiva a los diferentes actores; esto en gran medida se debió al contexto de pandemia el cual limitó de forma importante las interacciones que se podían tener con alumnos y profesores (actores fundamentales en el sistema), pues la virtualidad restringió de forma importante el alcance del programa HERMES e incluso algunos colegios llegaron a suspender el programa.	La comprensión del sistema se puede ver sesgada al no incluir de forma extensiva a los alumnos, padres de familia y profesores en los límites del sistema y entendimiento de la problemática. Los resultados de las encuestas logran evidenciar que hay problemáticas que no fueron abordadas ni tenidas en cuenta en el análisis realizado.	Comprender de forma más amplia el sistema realizando talleres (en el campo) o entrevistas individuales que permitan comprender las perspectivas de los diferentes actores y así mismo comprender a mayor profundidad las interacciones entre las diferentes partes del sistema.
Recolección de la información (encuesta)	La información únicamente fue recolectada en los colegios de Suba y Puente Aranda, pues dada la coyuntura actual la CCB sólo pudo ayudar con recolección de información en colegios dentro de estas zonas.	Dado que la información corresponde únicamente a dos colegios (de dos zonas diferentes) de alumnos en los grados noveno a once, la información puede verse sesgada al entorno en el cual se encuentran. Esto lleva a que las conclusiones y teorías de	Para evitar información sesgada se debe incluir una mayor variedad de colegios en diferentes zonas de Bogotá, con niños de diferentes edades, para poder llegar a conclusiones más robustas.

		cambio que se puedan generar se vean enmarcadas específicamente en estos contextos y no se puedan generalizar.	
Tamaño de la muestra (encuesta)	La información recolectada, dada la coyuntura actual y el alcance del proyecto, no permitió que la muestra fuera muy grande (con un total de 53 respuestas).	La limitación en el tamaño de la muestra puede generar efectos significativos en el análisis, pues la información puede estar sesgada y llevar a conclusiones que no necesariamente representen la situación del sistema.	Un mayor tamaño de muestra permitirá que el análisis realizado y las conclusiones que posteriormente se puedan realizar sobre los datos, sea más robusto.
Evaluación conjunta de los resultados con diferentes actores	Los resultados obtenidos de las encuestas y bases de datos únicamente fueron validados junto con Claudia XXX dado que, debido a la coyuntura actual, incluir a otros actores del sistema no fue posible.	No evaluar los resultados con los diferentes actores del sistema puede hacer que la teoría de cambio propuesta no sea tan efectiva como debería ser. Pues al no incluir estas diferentes perspectivas se dejan de lado consideraciones que podrían ser importantes para comprender los modelos mentales y así poder construir de forma conjunta propuestas que generen impacto.	Analizar de forma conjunta los resultados de los análisis realizados para evaluar las diferentes reacciones que estos pueden generar, pues esto ayudará a generar una teoría de cambio más robusta.

Tabla 29: limitaciones del estudio realizado

8. Referencias

Fountain, Susan. 1999. Peace education UNICEF. New York: UNICEF

Conover, Pamela Johnston, Virginia Sapiro. 1993. Gender, feminist consciousness, and war. *American Journal of Political Science*

Yablon, Y.B. 2008. Gender differences in peace education programmes. *Gender and Education*, 21(6), 689-701

Sivigila, Instituto Nacional de Salud (2017), *Informe de Evento Violencias de Género y Escolar* (Versión 03). Recuperado de:
<https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/VIOLENCIA%20DE%20G%C3%89NERO%202017.pdf>

Stephens, A., Lewis, E. D., & Reddy, S. M. (2018). *Inclusive Systemic Evaluation for Gender equality, Environments and Marginalized voices (ISE4GEMs): A new approach for the SDG era*. New York: UN Women.

Jones, T. (2004). *Conflict Resolution Education: The Field, The Findings, The Future*. . CONFLICT RESOLUTION QUARTERLY, vol. 22, no. 1–2, Fall–Winter Bernal, R.. Recuperado de: https://www.creducation.net/resources/Jones_Article.pdf

Bernal, R. (2007). *Experiencias en Innovación Social: Programa para la gestión del conflicto Escolar Hermes Cámara de Comercio de Bogotá, Colombia*. Recuperado de:
http://ovsyg.ujed.mx/docs/biblioteca-virtual/Programa_para_la_gestion_del_conflicto_escolar.pdf

Centro de Arbitraje y Conciliación (2021). Cámara de Comercio de Bogotá:
<https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Nuestro-proposito>

Martínez, T. (2013). *Introducción al Pensamiento Sistémico*, Universidad del Valle de México. Recuperado de: <https://www.ingenieria.unam.mx/sistemas/PDF/Avisos/Seminarios/introMP.pdf>

ICFES, (2013). *Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje*. Icfes. Gov:
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/234129/Analisis+de+las+diferencias+de+genero+en+el+desempeno+de+estudiantes+colombianos+en+matematicas+y+lenguaje+2013.pdf>

Adjei, M. 2018. Women's participation in peace processes: a review of literature. *Journal of Peace Education*, 16(2), 133-154.

Firer, R. 2008. Virtual Peace Education. *Journal of Peace Education*, 5(2), 193-207.

Gizelis, T-I. 2009. "Gender Empowerment and United Nations Peacebuilding." *Journal of Peace Research* 46 (4): 505–523. doi:10.1177/0022343309334576.

9. Anexos

Anexo 1: análisis de primer orden

	Información
¿Qué preocupaciones llevan a intervenir en el problema?	Preocupación por incluir la variable género en el diseño de programas de educación para la paz, promoviendo la igualdad de género.
¿Cómo se espera que la intervención incida en el problema?	La variable género no es tenida en cuenta al momento de diseñar los programas, ni en las actuales métricas de evaluación. Siendo así, al evaluar las diferencias entre niños y niñas en la implementación del programa permitirá explicar posibles razones, proponer mejores prácticas al apalancar algunas de estas diferencias y a la vez promover la igualdad de género.
¿Cuáles son las metas, objetivos y justificación de la intervención?	<p><u>Metas y objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Por medio de estadística comprender si los datos y modelos generados son relevantes para evaluar un modelo válido de tendencia - En caso de existir una diferencia entre niños y niñas, intentar comprender la razón por la cual se dan estas diferencias - Comprender el sistema como la interacción de los diferentes actores dentro de un determinado contexto - Proponer mejores prácticas que permitan generar un impacto en la problemática de diferencias de género - Establecer un plan que permita monitorear futuras tendencias y correlaciones en la implementación del programa <p><u>Justificación:</u></p> <p>La correcta implementación de un programa para la paz debe tener en cuenta el género para moldear sus programas. De esta forma, estos programas tendrán cada vez más impacto y serán más efectivos, esto es relevante debido a las siguientes razones (Sánchez, M. 2010)</p>
¿Se cambia un análisis de los cambios involucrados como base para sustentar el diseño de la intervención?	Por medio de conversaciones con directores (Patricia Rico) y consultores de la CCB (Linda María Gómez) se establece de forma concreta los actores involucrados dentro de la problemática planteada.
¿Existía una base de seguimiento? ¿Cómo se recogía la información y con qué frecuencia? ¿Existe una línea de base que sirva como	Gran parte de la información la poseen los consultores del programa, dado que deben llevar un registro de los conflictos que toman lugar en las mesas de conciliación. Adicional a esto, no se cuenta con mucha información registrada y, lo más llamativo, no se hace un esfuerzo por diferenciar la variable de género

<p>punto de partida para efectuar un análisis posterior?</p>	
<p>¿Cuáles son los resultados esperados (productos, efectos o impactos)? ¿Cómo se tomaron las medidas ambientales? ¿Quiénes participaron en la toma de medidas ambientales? ¿Qué factores se tomaron en cuenta?</p>	<p>A partir de los análisis realizados se espera entender si existen diferencias significativas en la implementación del programa entre niños y niñas. Luego, a partir de esto se espera incorporar aprendizajes en el diseño y elaboración del programa</p>
<p>¿Cuáles son las estrategias o actividades seleccionadas para lograr los resultados? ¿Por qué fueron seleccionadas? ¿Quién lo hizo? ¿Qué factores se tomaron en cuenta?</p>	<p>Inicialmente se busca caracterizar el ambiente, comprender qué sucede dentro de los colegios y como se llega a la mediación y el diálogo. Luego de comprender qué tan ambiente estaba esta información para realizar un análisis a partir de la variable género, se diseñará una encuesta para recolectar la información restante</p>
<p>¿Quiénes fueron elegidos para ser los destinatarios de la intervención con fines ambientales? ¿Alguna población en particular? ¿Algún grupo vulnerable fue incluido?</p>	<p>Se encuentran como ambiente dentro del programa los jóvenes, ambiente, directivos y consultores de la CCB. Dado que los colegios dentro de los cuales se decide implementar el programa HERMES son comúnmente en zonas de escasos recursos, los niños pueden ser una población vulnerable teniendo en cuenta las dinámicas ambientales y el ambiente.</p>
<p>¿La intervención tomó en cuenta o incidió en los aspectos de igualdad de género? ¿Cómo fueron identificados? ¿Qué acciones se tomaron?</p>	<p>Como fue mencionado en otro segmento del documento, la cultura colombiana aún se encuentra permeada por la violencia de género. Por esto la intervención busca establecer mecanismos que promuevan la igualdad de género dentro del ambiente escolar</p>
<p>¿La intervención identificó temas socio ambientales trascendentes e incidió en ellos (por ejemplo, recursos naturales, lugares o activos importantes en términos de habitabilidad de la biodiversidad)? ¿Cómo se identificaron dichos temas? ¿Quién lo hizo? ¿Qué acciones se tomaron?</p>	<p>Para el presente análisis se discriminó los resultados según la variable de género, teniendo en cuenta información de colegios dentro o cerca de Bogotá. Siendo así, factores socio ambientales no fueron tenidos en cuenta dentro del análisis realizado</p>

<p>¿La intervención identificó interconexiones entre dos o más de las dimensiones GEMs (igualdad de género, entornos y voces marginadas)? ¿Cómo se identificaron dichas interconexiones? ¿Quién lo hizo? ¿Qué acciones se tomaron?</p>	<p>Hay fuertes interconexiones entre las diferentes dimensiones de GEMs, pues la falta de consciencia sobre la igualdad de género impacta en que las voces de las mujeres se vean marginadas. Así mismo esto se encuentra enmarcado en el entorno de estratos bajos que afectan de manera significativa la forma en que se vive</p>
<p>¿Se identificó alguna dinámica de desigualdad de poder? ¿De qué manera la intervención tomó en cuenta dicha dinámica e incidió en ella?</p>	<p>Dado el alcance del estudio, no se logró identificar dinámicas de poder claras más allá de la estructura jerárquica de los colegios. Sin embargo, se hace énfasis en que esta percepción podría cambiar la medida en que se realicen análisis sobre esta problemática en el campo (por ejemplo ver cual es la dinámica en las mesas de diálogo, las estructuras de poder en los colegios en términos de género, etc.)</p>

Anexo 2: Herramienta análisis de actores

	Información/descripción	Incluir o excluir de la evaluación
<p>Señale los grupos de actores que fueron explícitamente identificados al inicio de la intervención, especialmente aquellos que constituyen actores GEMs ¿Qué papel desempeñó cada individuo o grupo?</p>	<p>1. Niños: participantes</p> <p>2. Profesores (incluyendo coordinador disciplinario, profesores voluntarios y otros profesores que, aunque no son voluntarios, interactúan con los niños): Reciben la metodología y la implementan y crean la red</p> <p>3. Padres de familia: no son muy protagonistas pero se han incorporado con temas de resolución de conflicto con talleres</p> <p>4. Consultores Parte administrativa del programa</p>	<p>Incluir</p>

¿Qué actores tuvieron capacidad de decisión en lo que respecta al diseño del programa? ¿Quiénes fueron consultados para recabar sus comentarios?	Consultores y administrativos dentro del programa	Incluir
¿Los actores involucrados fueron identificados por identidad de género? ¿Aparte de sexo masculino y femenino, se incluyeron otras categorías?	Se diferenció según la variable género, edades y han tenido contacto previo con el programa	
Identifique si hubo actores que también fueron catalogados como marginados o vulnerables.	La población de niñas y mujeres, por todo el contexto histórico y cultural colombiano, es considerado como un grupo vulnerable y en algunas ocasiones marginado	
¿Quiénes son las fuentes previstas para suministrar esta información?	Los consultores de la CCB y parte administrativa del programa. Niños y niñas por medio de encuestas	
¿Cómo pueden participar todas las personas, comunidades y organizaciones afectadas en la planificación y el diseño de la evaluación?	Es importante incluir a los diferentes actores en la construcción de una teoría de cambio y socializar los resultados obtenidos mediante los análisis de información de forma conjunta	
¿Qué potenciales oportunidades podría ofrecer la inclusión para empoderar, desarrollar capacidades, reducir la marginación o influir positivamente en las dinámicas de poder?	Se espera que la intervención influya de forma positiva en las dinámicas de poder, pues al considerar la variable género en el estudio se espera promover la igualdad y consciencia en torno al tema	
¿Cuáles son las barreras a la inclusión en términos de viabilidad, accesibilidad, daños y dinámicas de poder? ¿Se pueden	La virtualidad limita de forma importante la recolección de información y la interacción con los diferentes actores. Se realizan	

mitigar estas barreras de manera ética y eficiente con garantías (por ejemplo, visitas domiciliarias, grupos focales, uso de tecnologías para garantizar el anonimato y la inclusión)?	acercamientos por medio de encuestas	
---	--------------------------------------	--