

PORTADA PROVISIONAL

ZZZIMPRESIÓN PONER portada completa

INFORME DE EVALUACIÓN FINAL

Proyecto

“Rehabilitación de Escuelas Rurales de Primaria del Círculo de Assilah, atendiendo al Enfoque de Género”.

Fase I. Marruecos.

14/2007

Agencia Financiadora

AACID

ONGD Ejecutora

MZC. Mujeres en Zona de Conflicto

Agente de Evaluación Externa

Eduardo Sevilla Guzmán

Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. Universidad de Córdoba

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.-.....	5
1.1. Objetivos de la evaluación.	5
1.2. Estructura de la documentación presentada.	5
1.3. Metodología empleada en la evaluación (resumen).	6
Toma de Datos. Resultado 1. Actividades de Construcción y Rehabilitación.	6
Toma de Datos. Resultados 2, 3 y 4. Actividades de Formación y Sensibilización.....	6
Análisis de datos realizados 7	7
1.4. Condicionantes y límites del estudio realizado.....	7
1.5. Presentación del equipo de trabajo.	8
CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	9
2.1. Concepción inicial.....	9
Objetivo general:.....	10
Objetivo específico:.....	10
Marco Lógico.....	10
2.2. Descripción detallada del Proyecto y su ejecución.....	13
A nivel de ejecución:.....	13
Eje infraestructuras.....	14
Eje social:.....	14
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.	17
Enfoques metodológicos empleados.-.....	17
Técnicas de adquisición y análisis de datos. Sistema de Indicadores detallados.-.....	20
Toma de Datos. Resultado 1. Actividades de Construcción y Rehabilitación.	20
Análisis de datos realizados 25	25
Toma de Datos. Resultados 2, 3 y 4. Actividades de Formación y Sensibilización.....	26
Análisis de datos realizados 26	26
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA EJECUCIÓN.....	29
Evaluación del Diseño. Objetivos y Marco Lógico.-.....	29
Coherencia lógica.-.....	30
Pertinencia.-.....	33
Sostenibilidad.....	39
Evaluación de Objetivos.-.....	39
Declaración Universal de los Derechos Humanos.-.....	39

Objetivos del Milenio (ODM)	40
Plan Director de la Cooperación Española.-	40
Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo	41
Legislación y Políticas Públicas de Marruecos.....	41
Consecución de objetivos.....	42
Evaluación de la Ejecución. Resultados y Actividades.-	47
Evaluación de Resultados.....	49
Resultado 1. Siete escuelas rurales de primaria del círculo de Assilah tienen rehabilitadas sus aulas y espacios comunes, incluyendo los bloques sanitarios diferenciados para niños y niñas.....	49
Resultado 2. Los niños y las niñas escolarizados en escuelas rurales están sensibilizados sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.	56
Resultado 3. En las escuelas de intervención los maestros y maestras aplican el enfoque de género en la impartición de las diversas materias.	66
Resultado 4. Hemos reducido los índices de absentismo escolar, especialmente de las niñas, en las siete comunas rurales de Assilah, a través de la campaña ciudadana de información y sensibilización sobre igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres y el derecho a la educación.....	72
CAPÍTULO 5. RESUMEN EVALUATIVO	77
CAPÍTULO 6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES EXTRAÍDAS.....	83
Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo.-	83
Análisis de beneficiarios y beneficios.-.....	85
Refinamiento de la identificación. Importancia de los comedores para los directores.-	90
Conclusiones sobre las rehabilitaciones del comedor	91
Visibilización de la Cooperación Española y Andaluza.-.....	94
Referentes Históricos y memorias compartidas.-	96
Referentes contemporáneos.-	97
Referentes actuales.-.....	98
Referentes mediados.-	98
Lectura de elementos de visibilización.-	100
Visibilización de la cooperación andaluza.-.....	102
Sanitarios y Género	104
CAPÍTULO 7. RECOMENDACIONES.....	115
Recomendación 1.....	115
Recomendación 2.....	116
Recomendación 3.....	117
Recomendación 4.....	119

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.-

1.1. Objetivos de la evaluación.

La evaluación se plantea para dar satisfacción a los siguientes objetivos:

- Conocer el funcionamiento, los resultados y los efectos de la acción realizada
- Ponderar el funcionamiento, los resultados y los efectos de la acción realizada
- Conocer la eficacia del proyecto, a través de un reconocimiento de sus fortalezas y limitaciones, de cara a incorporar lecciones aprendidas y orientar futuras acciones.
- Conocer la viabilidad de las intervenciones desarrolladas por el proyecto una vez finalizadas sus actuaciones
- Recibir recomendaciones para potenciar el éxito de los fines perseguidos por el proyecto
- Conocer aspectos a nivel organizativo que pudieran favorecer o dificultar el funcionamiento del proyecto. Los factores metodológicos asociados al éxito o al fracaso de las actividades emprendidas

1.2. Estructura de la documentación presentada.

La presente evaluación incluye los siguientes **documentos**:

- **Informe de Evaluación Final.**
- **Anexo 1** Documento de **Términos de Referencia** para la Evaluación.
- **Anexo 2** Reportaje de **Identificación Inicial** de las escuelas intervenidas. Reportaje de **Visita Intermedia.**
- **Anexo 3** Cuestionario de **encuesta sobre Calidad de la enseñanza** a Directores Explotación del cuestionario sobre Calidad de la Enseñanza a Directores. Explotación del cuestionario. Modas.
- **Anexo 4** **Encuesta sobre Estado de las escuelas** a Directores. Datos obtenidos.
- **Anexo 5** **Encuesta sobre Impacto de sensibilizaciones** a Alumnos. Explotación estadísticas. Tabulación y Tabulación cruzada por Sexo.
- **Anexo 6** **Entrevista final a Agentes de Desarrollo Rural.** Transcripción de entrevistas.
- **Anexo 7** **Entrevista final a Directores.** Transcripción de entrevistas.

1.3. Metodología empleada en la evaluación (resumen).

En este apartado concretaremos los enfoques metodológicos empleados, necesariamente diversos (cuantitativo y cualitativo), descendiendo del nivel metodológico al de las técnicas concretas de recogida y tratamiento de datos, presentando el sistema de indicadores.

Toma de Datos. Resultado 1. Actividades de Construcción y Rehabilitación.

Para las actividades de construcción, se usará en primer lugar para la obtención de datos la **observación estructurada, en base a planillas de indicadores detallados**, diferenciados **para cada tipo de actuación**.

Así, **para cada elemento** de construcción ejecutado rellenaremos la plantilla que le corresponda, tanto para el estado anterior a la intervención, como para el estado que presenta acabada la misma.

Para algunos tipos de elementos, como las letrinas **introduciremos un indicador resumen, un indicador de sostenibilidad y un indicador de adecuación de género**.

Además de la observación, anterior y posterior a la intervención, se han usado como fuentes de datos para la evaluación del Resultado 1 (y sus actividades de Rehabilitación) las siguientes:

- La observación inicial incluyó la **conversación**, grabada y transcrita, con los directores. Ello permitió matizar la identificación administrativa (del Ministerio de Educación), y la propia identificación hecha por MZC.

- **Revisión documental. Documento de deficiencias en cada escuela, proporcionada por la Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger.**

- **Encuesta sobre el Estado de las Escuelas.**

- **Entrevista final a Directores.**

Toma de Datos. Resultados 2, 3 y 4. Actividades de Formación y Sensibilización.

Para la evaluación de los Resultados de Formación y Sensibilización (Resultados 2, 3 y 4) y sus actividades, se usarán las siguientes fuentes de datos:

- **Análisis documental de las fuentes de verificación correspondientes.**

- **Encuesta a alumnos participantes en actividades de formación.**

- **Encuesta sobre la Calidad de la Enseñanza.**

- **Entrevista a ADRs.**

- **Entrevista final a Directores**

Análisis de datos realizados

Han sido los habitualmente practicados en el uso de cada técnica.

Análisis documental. Validez formal, Adecuación a requisitos. Extracción de datos.

Para la **observación.** Tabulación y cálculo de porcentajes e indicadores compuestos.

Para las **encuestas.** Tratamiento estadístico básico y tablas de distribución de frecuencias.

Para las **entrevistas.** Lecturas vertical y horizontal. Análisis estructural de los discursos.

1.4. Condicionantes y límites del estudio realizado.

Los condicionantes que han marcado los límites de la presente evaluación han sido los **recursos, económicos** (casi adecuados) y **temporales** (no adecuados) a los que ha debido ajustarse.

Por su recursos económicos, esta evaluación se sitúa algo por debajo de los límites comúnmente aceptados (entre 1 y 5 % del coste del proyecto), que aconsejan

“... destinar entre un 1 y un 5% del presupuesto de la intervención a la evaluación”¹

Temporalmente el intervalo entre la aprobación definitiva por la Agencia de Cooperación de esta propuesta de evaluación, en resolución de 16/07/2010 y la fecha de presentación del informe 11/09/2010, ha sido inferior a 3 meses. Obviamente, en la confianza de que la propuesta cumplía los requisitos para su aceptación, este equipo hubo de adelantar parte de los trabajos de evaluación, pero obviamente no se iniciaron algunas tomas de datos finales ni la redacción del informe final hasta la aprobación de la propuesta de evaluación.

Estos plazos han obligado a **concentrar buena parte de la tarea de evaluación entre finales de Junio y principios de Septiembre.** Estos meses coinciden parcialmente con las vacaciones de miembros del equipo evaluador, y del comité de seguimiento de la evaluación, de forma que el control sobre la evaluación de las diversas partes implicadas se atenúa. Esto se ha resuelto en base a la disponibilidad e implicación de las personas intervinientes.

Sin embargo respecto a las **Escuelas de las Comunas Rurales** de Assilah, o de sus grupos beneficiarios, sean directores, profesorado o alumnado, es ‘casi’ imposible obtener ningún dato en este periodo, porque **coincide exactamente con las vacaciones escolares. Algunos datos necesarios para completar este informe han podido ser recabados**

¹ Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Madrid, 2007. Página 66

durante este periodo vacacional pero otros, como los resúmenes de estadillos sobre asistencia a clase, **no serán recabables** hasta el final de las vacaciones escolares, y han debido quedar fuera de este informe.

1.5. Presentación del equipo de trabajo.

La presente evaluación ha sido desarrollada por el Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) de la Universidad de Córdoba.

Su coordinador ha sido el Director del ISEC, Profesor Eduardo Sevilla Guzmán.

En su desarrollo han participado:

Profesor Eduardo Sevilla Guzmán. (ISEC), Universidad de Córdoba.

Profesor Ángel Calle Collado. (ISEC), Universidad de Córdoba.

CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

2.1. Concepción inicial.

Extractamos de la documentación proporcionada por MZC, en particular del documento de Formulación, y del Informe Técnico Final del Proyecto las características básicas de su concepción, y su estructura lógica.

El proyecto viene a dar respuesta a un problema social como es el **mal estado de la red de infraestructuras y la inexistencia de bloques sanitarios adecuados en las escuelas de primaria de la zona rural de Assilah-Tánger**.. El entorno en que los niños/as estudian influye en su rendimiento escolar. Las condiciones actuales en las que se encuentran muchas escuelas de primaria de esta zona rural provocan una **brecha de género**, en las que las niñas son las perjudicadas, fundamentalmente por la falta de sanitarios.

La rehabilitación de las Escuelas posibilitará y favorecerá que los padres y madres envíen a sus hijos/hijas al colegio y mejorará el rendimiento académico y el entorno educativo, además de permitir un mayor acceso de las niñas a la escuela.

Consideramos que este proyecto contribuye a la consecución de ese Desarrollo Humano Sostenible que nos planteamos como objetivo a conseguir.

En el área de influencia de nuestro proyecto, la mayoría de las escuelas de primaria se encuentran en mal estado, algunas de ellas incluso carecen de bloques sanitarios, lo que afecta sobre todo a las niñas y dificulta aún más el acceso a la enseñanza.

El absentismo escolar en los primeros tramos de la enseñanza está muy generalizado en Marruecos, siendo más elevado el de las niñas rurales. Esto responde a varios motivos, entre los cuales podemos destacar:

- Marruecos es una sociedad muy patriarcal donde las mujeres están subordinadas a los hombres.
- Las niñas asumen una parte de la carga de trabajo familiar, lo que las obliga a mantenerse en casa en función de los relojes estacionales, para poder atender determinadas necesidades domésticas. Entendiendo que la extensión de lo doméstico se prolonga más allá de las tareas de la casa, al trabajo del huerto familiar, el pastoreo, la recogida de leña, de agua, etc.
- Las madres son en gran parte analfabetas y asumen los principios tradicionales que priman la educación de los varones.
- La lejanía de las escuelas con respecto a las viviendas hace que las niñas y niños tengan que andar grandes tramos para poder asistir a las clases, las familias tienen miedo de que las niñas puedan sufrir algún tipo de agresión sexual. La virginidad en Marruecos es un valor

añadido de las mujeres, cuando son pobres ese es a veces el único valor para poder negociar la familia un matrimonio.

- En la mayoría de los colegios los bloques sanitarios están muy deteriorados y en algunas escuelas rurales no existen bloques sanitarios, esto obliga a las niñas a no beber nada a lo largo del día, para evitar miccionar, o en caso de necesidad buscarse estrategias complicadas para poder hacer sus necesidades.

La rehabilitación de las aulas y sanitarios garantizará cierta intimidad para las niñas, algo vinculado a las características culturales de la zona. El adecentamiento de las escuelas y sus anexos facilitará e **incrementará la permanencia de niños y niñas en la escuela** y favorecerá el acceso de algunos/as más.

Por tanto, el proyecto pretende:

- La **mejora de la red de infraestructuras** e instalaciones de las escuelas rurales de primaria en el círculo de comunas de Assilah.
- La instalación de **bloques sanitarios** separados para niños y niñas
- Promover la **igualdad de oportunidades** entre niños y niñas desde los primeros años de escuela.
- **Formación** y capacitación del **profesorado** de primaria de las siete comunas rurales en materia de igualdad de oportunidades y derecho a la educación.
- Sensibilización con los niños y niñas de las escuelas de primaria sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.
- **Fortalecimiento de los recursos humanos**, atendiendo a **acortar la brecha de desigualdad** entre hombres y mujeres, como elemento imprescindible para la consecución de un desarrollo humano y sostenible en la zona.

Objetivo general:

Combatir la pobreza mediante la mejora en el acceso a la educación de los niños y niñas de las siete comunas rurales de Assilah

Objetivo específico:

Fomentar el acceso a una enseñanza digna, que atienda a las necesidades de género, mediante la rehabilitación de 7 escuelas rurales de primaria, en el círculo de comunas de Assilah

Presentamos a continuación el marco lógico del proyecto, según su documento de formulación, en cuanto a Resultados, Actividades, e Indicadores de Resultado inicialmente formulados.

Marco Lógico

Resultado 1. Siete escuelas rurales de primaria del círculo de Assilah tienen rehabilitadas sus aulas y espacios comunes, incluyendo los bloques sanitarios diferenciados para niños y niñas.

Actividades

- 1.1 Revisión de infraestructuras y planos
- 1.2 Permisos de obra
- 1.3 Construcción de bloques sanitarios y rehabilitación de espacios en mal estado
- 1.4 Habilitación
- 1.5 Inauguración
- 1.6 Publicitación

Indicadores de Resultado

- 1.1 Las escuelas están rehabilitadas y listas para su uso antes del mes 15 del proyecto

Resultado 2. Los niños y las niñas escolarizados en escuelas rurales están sensibilizados sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.

Actividades

- 2.1 Formación de formadores/as en materia de equidad de género
- 2.2 Diseño e impresión de los materiales
- 2.3 Talleres de trabajo de la Unidad Didáctica con los niños y niñas

Indicadores de Resultado

- 2.1 Los niños y niñas han aumentado su conocimiento sensibilización sobre la igualdad de oportunidades al finalizar el proyecto
- 2.2 Los niños y niñas han emprendido al menos 10 iniciativas a favor de la equidad antes del fin del proyecto

Resultado 3. En las escuelas de intervención los maestros y maestras aplican el enfoque de género en la impartición de las diversas materias.

Actividades

- 3.1 Diseño e impresión de los materiales
- 3.2 Talleres de Formación para los maestros y maestras

Indicadores de Resultado

- 3.1 Los maestros y maestras han mostrado su interés por la materia
- 3.2 Se ponen en práctica los conocimientos aprendidos antes del fin del proyecto

Resultado 4. Hemos reducido los índices de absentismo escolar, especialmente de las niñas, en las siete comunas rurales de Assilah, a través de la campaña ciudadana de información y sensibilización sobre igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres y el derecho a la educación.

Actividades

- 4.1 Diseño e impresión de soportes

4.2 Talleres con los padres y madres de alumnos/as sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.

Indicadores de Resultado

4.1 Los padres y las madres han aumentado su información y sensibilización sobre la importancia de la educación antes del fin del proyecto

2.2. Descripción detallada del Proyecto y su ejecución

La identificación del proyecto ha sido un proceso participativo. Fue solicitado por el propio Ministerio de Educación, a través de su Delegación en Tánger.

La ejecución del proyecto empezó en octubre de 2007 con la contratación del personal expatriado y local necesario para su implementación, la creación del Comité de Gestión del Proyecto y la redacción del Plan de Acción. Se firmó el Convenio de Colaboración entre MZC y la Delegación de Educación de Tánger.

Posteriormente el equipo del proyecto se puso en contacto con la comunidad educativa de las siete escuelas a intervenir, para presentar el proyecto y establecer los plazos para ejecutar cada una de las actividades.

La ejecución del proyecto se plantea para dar respuesta al mal estado de las infraestructuras de las escuelas de primaria de la zona rural de Assilah-Tánger. Este entorno influye en el rendimiento escolar, favorece el absentismo y abandono escolar, e incide en más negativamente en las niñas.

Pero no pretende ser una mera reforma de infraestructuras, si no ir más allá, promoviendo la igualdad de oportunidades entre niños y niñas desde los primeros años de escuela. Se han trabajado una serie de actividades de sensibilización con alumnos/as sobre estos temas, intentando siempre hacerlo de una forma dinámica y participativa, para atraer su atención y hacerles llegar el mensaje de un modo cercano.

Es fundamental la formación y capacitación del profesorado de primaria en materia de igualdad de oportunidades y derecho a la educación. Sin embargo, a pesar del empeño que la Delegación de Educación de Tánger puso en este tema, la respuesta de los profesores/as de las escuelas ha sido mucho más débil de inicialmente previsto por MZC.

Se han llevado a cabo una serie de campañas de sensibilización referidas a la igualdad de oportunidades y prevención del absentismo escolar. Dichas campañas pretenden la formación del profesorado y de la sensibilización a niños y niñas, y a sus familias.

A nivel de ejecución:

El presente proyecto permite “el acceso a una enseñanza digna, que atienda a las necesidades de género, mediante la rehabilitación de 7 escuelas rurales de primaria, en el círculo de comunas de Assilah”, siguiendo una estrategia de intervención basada en un proceso de rehabilitación y sensibilización a medio –largo plazo. En Junio de 2010 ha finalizado, con la financiación de la AACID, una segunda fase en otras escuelas de la comuna, y en el Enero de 2010 una tercera continúa las acciones en mismas escuelas, también con una subvención de la AACID.

La finalidad última es mejorar las condiciones de la población, el acceso a la educación de los niños y niñas es un modo de alcanzar un

desarrollo humano sostenible, y de combatir la pobreza, haciendo especial hincapié en acortar la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres. Las acciones han sido dirigidas a niños y niñas, hombres y mujeres, ya que no es posible conseguir avances hacia el desarrollo de una población si la intervención no logra impactar en ambos.

En la identificación se acordó con la contraparte la importancia de que las acciones de rehabilitación se complementaran con acciones sociales, ya que los cambios sociales son necesarios para la mejora en la condición y la posición de las mujeres en sus comunidades, y la permanencia de estos avances en el tiempo, sobre todo si se trabaja con niños y niñas.

Eje infraestructuras

En resumen, las intervenciones que se han realizado son las siguientes:

- Construcción o/y reforma de muros exteriores con una altura mínima de 2.20m.
- Dalla de hormigón con capa superior de cemento alisado.
- Impermeabilización multicapa de cubiertas de edificios de obra sin deficiencias estructurales.
- Reforma y/o construcción de bloques sanitarios incluyendo fosas sépticas.
- Reforma y/o instalación del sistema eléctrico y de la fontanería y conexión a los suministros si fuera necesario.
- Pintura y encalado, parcial o general de los centros.
- Reforma parcial de la carpintería, de defensas metálicas y cristalería.
- Reforma interior (solería, pintura, enlucidos.....) de edificios de obra en buen estado general.

En alguna escuela también se decidió cavar o reformar pozos.

Eje social:

La compleja estructura social que rige la relación entre hombres y mujeres, principalmente en las zonas rurales, lleva a una importante brecha de desigualdad, quedando las mujeres relegadas principalmente al ámbito doméstico. La intervención se ha centrado en la sensibilización en igualdad de oportunidades y la importancia de la escolarización, profundizando en las causas que mantienen a las niñas fuera del sistema educativo.

En el primer año de ejecución se impartieron dos módulos de formación en género, igualdad de oportunidades, derechos de los niños y técnicas de animación para llevar a cabo talleres con niños/as y adultos/as.

A mediados del año 1 de ejecución se inició el contacto entre los dinamizadores de las campañas de sensibilización y el personal docente de las escuelas, para elaborar un plan de acción concertado entre todos.

Las actividades de sensibilización han sido realizadas por Agentes de Desarrollo Local, formados en anteriores proyectos impulsados por MZC, y algunos de ellos subvencionados por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo. Así mismo, han recibido una serie de formaciones de reciclaje y específicas en estos temas y en dinamización sociocultural. De entre todos los Agentes de Desarrollo local formados en proyectos vinculados a MZC, se han seleccionado aquellas personas más dinámicas, con capacidad para llegar a niños/as y adultos/as.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

Es este capítulo presentaremos los enfoques metodológicos utilizados, y a continuación se detallarán las técnicas de recogida y tratamiento de datos utilizados para dar respuesta a los criterios de evaluación pertinentes a cada objetivo y resultado.

Finalmente presentaremos resumidamente el sistema de indicadores detallados previsto para cada resultado.

Enfoques metodológicos empleados.-

La metodología de evaluación de programas ha arrastrado la misma **dualidad metodológica** (el dilema cuantitativo/cualitativo) por el que ha pasado la metodología de las ciencias sociales en general. Durante décadas, ambas corrientes metodológicas exacerbaron sus posiciones, ignoraron las contrarias, y contribuyeron abriendo una brecha entre ambos enfoques, aparentemente irreconciliables.

Progresivamente los investigadores, fueron comprendiendo la necesidad de eliminar esta disociación. La clave para ello fueron las certeras críticas de cada una de las escuelas hacia la otra. Los cuantitativistas reprochaban a los cualitativistas (estructural) la imposibilidad de generalizar los resultados de sus estudios, que consideraban interpretativos, y en general la falta de estandarización de sus técnicas.

Los Estructuralistas reprochaban a los cuantitativistas (distributiva) su incapacidad para comprender, dar sentido y explicación a los discursos, individuales y sociales. Técnicas como la encuesta reducen demasiado al sujeto estudiado, cosificándolo, y obviándonos el conocimiento de su mayor parte.

Estas críticas, ambas contundente, nos hacen comprender que el objeto social presenta facetas muy distintas, y ninguno de los 2 enfoques metodológicos puede tratarlas todas adecuadamente. A un sujeto epistemológico diverso, como el social, corresponde una metodología diversa e integradora.

Ello hizo que buena parte de los investigadores sociales tendiera al uso conjunto, en una misma investigación, de técnicas clasificadas clásicamente en enfoques opuestos. Nosotros también habremos de usar esta **pluralidad metodológica para enfrentarnos a la diversidad de niveles en que actúan las actividades previstas**, que van desde el nivel 'físico' de obras y rehabilitaciones, hasta el nivel formativo y de sensibilización medioambiental.

La evaluación de programas ha seguido, con ciertas diferencias, desde su inicio con el "Método científico aplicado a Evaluación de Programas"

Este acercamiento metodológico data de los años 50. Se inspira en el método ligado a las ciencias físicas. Trataba de **cuantificar**, contar, medir, promediar, y tratar estadísticamente datos tomados sobre indicadores ‘objetivos’ (reproducibles por otros equipos investigadores).

No es hasta **dos décadas más tarde** cuando esta corriente, identificada con el cuantitativismo, basada en la aplicación del método científica depurado en las ciencias físicas al contexto más laxo de las ciencias sociales, sufre las críticas de la pujante corriente cualitativista. Esta **perspectiva cualitativista o estructural** incidió en la imposibilidad de **recoger las opiniones libremente expresadas de los individuos** (y grupos) mediante instrumentos tan restrictivos como mediciones y encuestas. Los discursos de individuos o grupos, quedaban al margen del enfoque científico-físico/cuantitativo, dejando un campo abierto al enfoque cualitativo-estructural, que **pretende interpretar y dar sentido a los discursos, individuales y de grupo** que estructuran las interacciones sociales.

A diferencia de lo que algunas generalizaciones dan a entender, el **enfoque estructural o cualitativista**, no usado en el paradigma de las ciencias físicas, **se encuadra dentro del método científico de las ciencias sociales**.

Usando el **enfoque cuantitativo**, y mediante una **evaluación de las actividades** del proyecto, **a través de indicadores** que midan el progreso de cada una, **podríamos adjudicar un % de cumplimiento**, que representara numéricamente el cumplimiento de cada actividad. Análogamente haríamos con ‘Objetivos’ y ‘Resultados’.

Un aspecto que **no podríamos evidenciar con este enfoque cuantitativo** es la detección de **la dimensión de género** presente, además de en las actividades de formación (resultados 2, 3 y 4), en las propias actividades de construcción y rehabilitación, incluidas en el resultado 1.

La perspectiva de género constituye un eje estratégico que guía la acción de MZC. Es también un elemento transversal a incluir en todos los proyectos, subyaciendo en muchas de sus actividades, en mayor o menor medida, y de una forma más o menos explícita.

Difícilmente una evaluación directa, basada en el método cuantitativo, mediante un sistema de indicadores, nos permitirá evidenciar y analizar esta perspectiva de género en las actividades de construcción. Así por ejemplo si se inspeccionan dos Sanitarios para distintos sexos antes de la intervención, observamos la ausencia o inoperatividad de las puertas de todas las letrinas. Tras la rehabilitación la observación demuestra que todas las puertas son funcionantes y con pestillo, en ambos sanitarios. La comparación de ambos indicadores, antes y después, para cada uno de los sanitarios, niñas y niños, arrojaría análogos resultados para ambos: Mejora completa en la dotación de puertas y pestillos para niños y niñas. Seguiríamos sin evidenciar la dimensión de género buscada, y sin duda presente, en esta actividad

Sin embargo, el proyecto aprobado destaca la perspectiva de género incluso en su Título, y en cada propio Resultado y la trayectoria de la ONGD nos permite descartar que el enfoque de género haya sido obviado en este Resultado 1.

¿Cuál podría ser el cometido evaluador respecto a la perspectiva de género en las actividades de construcción y rehabilitación?

Parece obligado intentar **rastrear esta perspectiva en actividades aparentemente género-neutrales** (como la rehabilitación de sanitarios de niños y de niñas), no en base a lo explicitado por los indicadores previstos (‘Se han rehabilitado los sanitarios de niños y niñas’), sino intentando descubrir el **grado de mejora relativa que representan para niños y para niñas** diferenciadamente las actuaciones hechas.

En este intento valorativo nos alejaríamos del inicial ‘Método Cuantitativo de Evaluación de Programas’ y nos adentraría en el terreno argumentativo. Intentaremos entender diferenciadamente los mecanismos a través de los cuales, una actuación rehabilitadora aparentemente “género-neutral”, sobre el estado de unos bloques sanitarios, incide distintamente sobre cómo **niñas y niños enfrentaban las dificultades producidas por cada una de las deficiencias iniciales** en la instalación, y las formas en que **cada mejora introducida en la instalación facilita diferenciadamente a niñas y niños** el ejercicio de sus necesidades de aseo. Para profundizar puede consultarse en Capítulo 6, Discusión sobre Sanitarios y Género

Técnicas de adquisición y análisis de datos. Sistema de Indicadores detallados.-

En este apartado concretaremos los enfoques metodológicos empleados, necesariamente diversos (cuantitativo y cualitativo), descendiendo del nivel metodológico al de las técnicas concretas de recogida y tratamiento de datos que usaremos, detallando un sistema de indicadores para la evaluación de cada una de las Actividades del Proyecto.

Toma de Datos. Resultado 1. Actividades de Construcción y Rehabilitación.

Para las actividades de construcción, incluidas en el Resultado 1 “Siete escuelas rurales de primaria del círculo de Assilah tienen rehabilitadas sus aulas y espacios comunes, incluyendo los bloques sanitarios diferenciados para niños y niñas”, se usará en primer lugar para la obtención de datos la **observación estructurada, en base a planillas de indicadores detallados**, diferenciados para cada tipo de actuación.

Así para un **ejemplo sencillo**, para las actuaciones de construcción o profundización de un **pozo**, que permita el abastecimiento de los sanitarios, usaremos la siguiente plantilla de indicadores.

Indicadores Actividad Pozos	
Indicador	Unidades/Categorías
Nº	Nº
Actuación	Construcción/Profundización/Limpieza y Saneamiento
Método Construcción	Manual
Recubrimiento Interno	Hormigón/Ladrillo/Piedra
Cerramiento seguro	Sí/No
Interruptor Diferencial	Sí/No
Bomba Funcionante	Sí/No
Profundidad	Mts
Capa de Agua	Mts
Galería horizontal	Existencia. Mts
Agua Almacenada	Mts ³
Comentarios sobre su Construcción e Incidencias	Adecuación de la ubicación, incidencias de construcción

Naturalmente, los **indicadores más importantes** de este tipo de instalación (aparte de los de seguridad, que se dan por exigidos) se refieren a la **capacidad de agua que acumula** (volumen en Mts³), y la altura de la capa de agua (Mts), en el momento de la medición.

Así, **para cada elemento** de construcción ejecutado rellenaremos la plantilla que le corresponda, tanto para el estado anterior a la intervención, como para el estado que presenta acabada la misma. Para **muchos elementos de construcción**, como Enlosados de espacios exteriores (superficie, altura, estructura y acabado), o Muro (Longitud, Altura, Grosor, Profundidad de Cimentación, Estructura, Acabado y Pintura), son sus **dimensiones, estructura y acabado** las características básicas que estos indicadores intentan recoger en detalle.

No detallaremos aquí el sistema de indicadores recogidos para cada tipo de elemento, pero sí nos gustaría detenerlos en los correspondientes a las actuaciones sobre **bloques sanitarios**, porque nos ayudarán a **entender la dimensión de género implícita en esta actividad de construcción**.

El resultado 1 incluye, expresamente, el Adecentamiento de los bloques sanitarios de los siete colegios de intervención.

En cada centro, se ha intervenido en varios Bloques Sanitarios, en general 2, 1 de niñas y 1 de niños. **De cada uno de los bloques** se cumplimentará sobre el terreno la **ficha de indicadores** básicos, presentada a continuación.

Indicadores de Estado de Bloque Sanitario	
Indicador	Unidades/Categorías
Bloque	Código del Colegio y Bloque
Actuación practicada	Rehabilitación/ Nueva Construcción
Superficie	Mt ² .
Estructura de Obra	Buena
Terminación de Obra	Inaceptable/ Aceptable /Buena
Ventilación	Insuficiente/ Suficiente/ Buena
Puntos de Iluminación	Nº
Sensación olfativa	Insoportable/ Desagradable/ Aceptable/ Buena
Estado de Limpieza	Limpio/Casi Limpio/Sucio/Muy Sucio
Impresión Estética	Desagradable/ Aceptable/ Agradable

Letrinas	Nº
Perdida de material de la letrina	Nº
Desnivel adecuado en suelo	Nº
Perdida material en suelo/pared	Nº
Con Grifo	Nº
Con Agua en grifo	Nº
Con Recipiente para agua	Nº
Con Puertas	Nº
Con Pestillos	Nº
Con Acumulación de materia fecal	Nº
Inundadas	Sí/No. Causa
Lavabos	Nº
Grifos en lavabos	Nº
Grifos con agua en lavabos	Nº
Desagües funcionantes	Nº
Urinarios de Pared	Nº
Agua hacia los urinarios	Nº
Pared Deteriorada	Nº

Resumen Bloque Sanitario	Inicial	Final
Indicador Resumen	0 a 100	0 a 100
Indicador Sostenibilidad	0 a 100	0 a 100
Indicador Adecuación de Género	0 a 100	0 a 100

Como se observa los **indicadores relativos al propio bloque son cuantitativos** o, en general, se mueven **en escalas predefinidas** por los evaluadores. Si bien el nivel de desglose en las categorías no es muy amplio (como las 3 categorías en Ventilación) se facilita así una mayor coincidencia entre evaluadores. En general la definición de las categorías es directa, por lo que no insistimos en detallarla.

En el indicador ‘Sensación olfativa’ se ha introducido la categoría ‘Insoportable’, que parece llevar demasiada carga emocional como para ser incluida. No obstante se podría especificar que correspondería a sensaciones olfativas que, a más de desagradables, son capaces de despertar en el organismo reacciones reflejas como náuseas, abocadas al vómito si no se abandona el espacio. Pero habría que aclarar el problema de cómo los alumnos y alumnas soportan, por necesidad, tales condiciones. En general esto nos remite al problema transcultural en que se puede caer al **extrapolar indicadores diseñados en nuestro entorno a otros contextos geográficos**, en que insistiremos.

Algunos de los indicadores usados para la evaluación de las letrinas pueden parecer prolijos, y en todo caso, exigen cierta explicación. Damos esta explicación a continuación, al discutir los requisitos básicos para la

sostenibilidad de la instalación, y la forma en que algunos afectan distintamente a los usuarios de ambos géneros.

El esfuerzo rehabilitador ha sido uniforme para todos los elementos de los sanitarios, aunque **las letrinas** son la parte más importante (y problemática) de estas instalaciones.

Deteniéndonos en el estado de las letrinas, podemos **introducir un indicador resumen** que, basado en los 10 indicadores contemplados, nos dé una idea de los estados inicial y final del conjunto de letrinas, para que puedan fácilmente ser comparados.

Aceptable sería sumar los 10 indicadores en un indicador que, mientras más alto fuera, indicara un mejor estado. Habría que tener en cuenta que aunque la mayoría de los indicadores son positivos (más grifos es mejor), algunos son negativos (más letrinas inundadas es peor). Tratados como su ‘indicador complementario’ estos indicadores se harían positivos (más letrinas ‘No inundadas’ es mejor), lo que nos permitiría simplemente sumarlos para obtener un indicador resumen positivo del estado de las letrinas en cada momento. Esta estrategia sería fácilmente comprensible para el lector, que podría comparar los estados inicial y final, entendiendo la forma en que se ha construido el **Indicador Resumen**.

Sin embargo no podemos obviar que **los 10 indicadores registrados no tienen análoga importancia a la hora de evaluar la calidad (y la sostenibilidad)** de una letrina o un conjunto de ellas. Dado que estos 10 indicadores se han seleccionado por su significatividad, no parece fácil destacar unos sobre otros. Sin embargo, de cara a su sostenibilidad, los indicadores:

(No) **Perdida de material de la letrina**

Desnivel adecuado en suelo

(No) **Perdida material en suelo/pared**

son más importantes que los demás, pues sin ellos la letrina sería insostenible a medio plazo (y repercutiría sobre edificios y espacios circundantes) con independencia de que el resto de la instalación y la dotación sea aceptable.

Aunque para la sostenibilidad también serán importantes la disponibilidad de agua y la presencia de un recipiente para usarla, estos factores pueden no prolongarse, o pueden ser corregidos. Si así se hace no comprometerán a medio plazo la sostenibilidad, aunque pueden comprometer temporalmente el uso, y requerir medidas o limpiezas especiales. De cronificarse, sí la condicionarán.

La sostenibilidad es un criterio importante, pero estos mismos datos se pueden analizar desde otras perspectivas. **Ciertos Indicadores**, como ‘Inundadas’ **tienen implicaciones diferentes según el género del usuario**. Ante una letrina inundada para un niño el problema estriba simplemente en

miccionar desde el exterior de la letrina. Para una niña, también, aunque le puede ser más difícil. **Si es todo el suelo del habitáculo de la letrina el que está inundado** (por inadecuado desnivel en el suelo), sólo queda una opción, dada la escasa impermeabilidad del calzado del alumnado, **la micción desde fuera**. Esto es factible para un alumno, que puede simplemente asomarse al habitáculo, y miccionar desde ahí. **Para una alumna** esta solución es **imposible**.

Una de las observaciones más constantes (y más sorprendente) en las tomas de datos iniciales en colegios de Assilah y sus comunas rurales consiste en que, en las letrinas de niñas inundadas, el suelo no está inundado. En las letrinas de niños si la letrina está inundada, el suelo suele estar inundado.

Ello se debe simplemente a que, **colmatada la letrina, las niñas dejan de utilizarla**, mientras que los **niños siguen utilizándola ‘a distancia’ inundando además el suelo**.

Esto muestra que **el indicador ‘Letrina Inundada’ tiene distintas implicaciones para las niñas que para los niños**.

Otros indicadores, como la existencia de **puerta practicable** en la letrina, puede afectar distintamente a las conductas de ambos géneros. Igualmente la instalación de un simple **pestillo** puede condicionar el uso de los sanitarios diferenciadamente para niñas y niños. En este caso los mecanismos por los que su ausencia **afecta distintamente a ambos géneros** son psicosociológicos, pero no menos condicionantes.

Al igual que nos hemos acercado a la definición de un indicador de sostenibilidad, podríamos llegar a un **indicador de ‘adecuación de género’** de las actuaciones, en base a estos indicadores que inciden diferencialmente en ambos géneros. Para ello valoraremos la **existencia y practicabilidad de las puertas y pestillo, y el acúmulo de materia fecal o inundación de la letrina o el suelo**.

No debemos olvidar que aunque las deficiencias en estos indicadores impiden a las niñas la micción y la permiten a los niños, e impiden la defecación a las niñas también la dificultan mucho a los niños. En cualquier caso, **aún siendo más limitantes para las niñas, afectan muy negativamente a cualquiera** que se vea obligado al uso de, p. ej., una letrina inundada de materia fecal, y si la situación se repite durante los días y los cursos, se acabará convirtiendo para sus usuarios y usuarias en uno de los recuerdos más ligados a sus infancias.

En este sentido el indicador de ‘Adecuación de Género’ se puede por ello interpretar asimismo como un indicador de ‘condiciones mínimas exigidas’, que de no cumplirse, dificultaran a ambos sexos, más a las niñas, el uso de los sanitarios. Forzando un poco esta línea **podríamos haberlo llamado indicador de ‘occidentalidad’, pues en nuestro contexto es obvia la inaceptabilidad de letrinas inundadas o con acúmulo de materia fecal** para instalaciones destinadas a cualquiera de los sexos.

Este razonamiento hará que **evaluemos estos indicadores de ‘Adecuación de Género’ con independencia del sexo.** Además, en casi todos los contextos de este proyecto, la principal diferencia entre los bloques sanitarios según el sexo consiste en el letrero que los identifica. Ello permite por cierto al Centro, y a la ONGD ejecutora influir sobre el destino a niños o niñas de cada bloque.

Para mayor detalle sobre la dimensión de género en la rehabilitación de Sanitarios, puede consultarse en el Capítulo 6, la Discusión sobre Sanitarios y Género.

En resumen, además de nuestro sistema de indicadores para la evaluación detallada de cada bloque sanitario, dispondremos de un Indicador Resumen, un Indicador de Sostenibilidad, y un Indicador de Adecuación de Género.

Además de la observación, anterior y posterior a la intervención, se han usado como fuentes de datos para la evaluación del Resultado 1 (y sus actividades de Rehabilitación) las siguientes:

- La observación inicial incluyó la **conversación**, grabada y transcrita, con los directores. Ello permitió matizar la identificación administrativa, y la propia identificación hecha por MZC.

- Revisión documental. **Documento de deficiencias en cada escuela, proporcionada por la Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger.** Permite **comparar las deficiencias ‘registradas’** por la administración, (años antes, por cierto) **con las observadas.**

- **Encuesta sobre el Estado de las Escuelas**, a Directores de las escuelas intervenidas. Disponible en Anexo 4 (cuestionario y datos). Permite **contrastar los problemas detectados por la administración, y por MZC, con las necesidades sentidas por la dirección de las escuelas.**

- **Entrevista final a Directores** de las escuelas intervenidas. Permite **contrastar** finalmente **las actuaciones** hechas, **con la percepción** de éstas por los responsables de las escuelas, y ayudan a **comprender los mecanismos por los que éstas actuaciones influirán** sobre la seguridad, la salubridad, la equidad de género, y más difícil de rastrear, pero especialmente importante en este proyecto, su efecto sobre el absentismo y el abandono escolar. Disponible en Anexo 7 (cuestionario y transcripciones).

Análisis de datos realizados

Han sido los habitualmente practicados en el uso de cada técnica.

Para la **observación**. Tabulación y cálculo de porcentajes e indicadores compuestos.

Para las **encuestas**. Tratamiento estadístico básico y tablas de distribución de frecuencias.

Para las **entrevistas**. Lecturas vertical y horizontal. Análisis estructural de los discursos.

Toma de Datos. Resultados 2, 3 y 4. Actividades de Formación y Sensibilización.

Para la evaluación de los Resultados de Formación y Sensibilización (Resultados 2, 3 y 4) y sus actividades, se usarán las siguientes fuentes de datos:

- **Análisis documental de las fuentes de verificación** correspondientes. Programas, Materiales didácticos, Material fotográfico, Informes de Formadores. Permite comprobar la formación de los monitores, la preparación de las actividades, y su desarrollo.
- **Encuesta a alumnado participante en actividades de formación**, en dos cuestionarios, dirigidos a grupos, de menos y de más de 10 años. Disponible en Anexo 5 (cuestionarios y resultados). Al incluir sólo a alumnado que ha participado en las actividades, y haber sido administrada tras la formación, no nos permite su comparación con la situación previa. Pero sí nos permite hacernos una idea clara de cuál es la situación tras la intervención, y las necesidades de sensibilización en cuestiones de género aún pendientes.
- **Encuesta sobre la Calidad de la Enseñanza**. A Directores. Disponible en Anexo 3 (cuestionarios y resultados). Permite constatar problemas detectados previamente por la dirección de las escuelas.
- **Entrevista a ADRs**. Permitirá analizar las dificultades surgidas en las actividades de formación destinadas al profesorado (Resultado 3). Disponible en Anexo 6 (cuestionario y transcripciones).
- **Entrevista final a Directores** de las escuelas intervenidas. Permite **reflexionar**, con los responsables de las escuelas, **sobre cómo pueden optimizarse estas actuaciones de formación**, y cuál puede ser su **efecto** a medio plazo sobre variables como el **absentismo y el abandono**. Disponible en Anexo 7 (cuestionario y transcripciones).

Análisis de datos realizados

Durante el **Análisis documental** se ha observado la adecuación de cada documento a sus requisitos formales (fechas, autoría, firmas, etc.), la adecuación de sus contenidos a los que le serían exigibles. Se han extraído los datos cuantitativos y en general la información que nos ha de ser necesaria para la evaluación.

Para las **encuestas** se ha realizado el tratamiento estadístico básico y las tablas de distribución de frecuencias. En las encuestas al alumnado participante en la formación se ha procedido a su tabulación cruzada (por

sexo), para permitir al lector conocer diferenciadamente las opiniones de las niñas y de los niños respecto a los temas de la encuesta.

Para la encuesta sobre la calidad de la enseñanza, respondida por 4 directores de escuela, se ha obviado la tabulación, y se presenta la tabla de respuesta más frecuente dada (moda) a cada pregunta.

Para la **entrevistas** se procede a sus lecturas vertical y horizontal. Y al habitual análisis estructural de los discursos del grupo o grupos sociales en los que se encuadra cada individuo entrevistado.

En resumen, en esta evaluación se han utilizado las técnicas de recopilación de datos habituales en estudios sociales, combinando los enfoques metodológicos, cuantitativo y estructural, que necesariamente deben utilizarse para enfocar adecuadamente los procesos sociales.

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y LA EJECUCIÓN

La presente evaluación ha de efectuarse sobre:

- **El Diseño:** Objetivos y Marco Lógico.

Evaluaremos su **coherencia lógica**, su **pertinencia**, y prospectivamente, su **sostenibilidad**.

- **La Ejecución. Resultados.**

A través del desarrollo de sus **Actividades**, y mediante sus **Indicadores de Resultado** previstos, o detallados en la evaluación. **Eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad** serán los criterios clave en la evaluación de la ejecución.

Evaluación del Diseño. Objetivos y Marco Lógico.-

Aunque a la evaluación de cualquier fase del proyecto se pueden aplicar los cinco criterios recomendados por el Ministerio de Asuntos Exteriores ², no todos los criterios tienen la misma importancia en todas las fases a que se aplique la evaluación.

En la **evaluación del Diseño** del Proyecto el **análisis de la Pertinencia es de la máxima importancia**. Y debe acometerse antes de su financiación y ejecución.

Sobre el Diseño la eficacia solo podrá analizarse como **eficacia prevista** (si se alcanzasen los objetivos), e igualmente la **eficiencia** (si las actividades se ejecutasen adecuadamente, se alcanzasen los objetivos y se ajustase la ejecución al presupuesto).

El **Impacto** se podrá valorar, pero presuponiendo el logro de los resultados, y valorando la utilidad social que provocarían en la población beneficiaria.

Por último, la **sostenibilidad** sólo puede, estrictamente, ser evaluada pasado algún tiempo tras la finalización del proyecto. Sin embargo, al evaluar el diseño es básico identificar preventivamente, los **factores que, de entrada, pueden comprometer la sostenibilidad** a largo plazo. Sin este análisis 'preventivo' el diseño puede mantener semillas de insostenibilidad, que se reflejarán en su ejecución, y probablemente lo harán difícilmente sostenible. Por ello, una valoración, aún especulativa, de la sostenibilidad de un proyecto es imprescindible en la evaluación del diseño.

La situación actual es la evaluación del diseño de un proyecto tras su ejecución, conocidos sus resultados. En estos casos a la evaluación directa del diseño se puede añadir su contraste con los resultados ya obtenidos, y la consecución de sus objetivos. Aunque, **la no consecución de objetivos no invalida el diseño**, pues problemas en la ejecución, o

² Ministerio de Asuntos Exteriores (2001) "Metodología de Evaluación de la Cooperación Española II", Madrid. Páginas 11 a 14.

contingencias externas pueden imposibilitarlo, **la consecución de los mismos**, si bien puede estar propiciados o sinergizados por acontecimientos externos, y descartados éstos como causa única del cumplimiento, **abogan claramente a favor de la validez del diseño** del proyecto y su marco lógico. Si hace cierto tiempo de su ejecución, la sostenibilidad será evaluable con métodos más simples.

Esto nos induce, para no repetirnos, a unificar la **evaluación de Eficacia, Eficiencia e Impacto** en el capítulo siguiente, de **Evaluación de la Ejecución**, mientras **trataremos aquí los criterios de Pertinencia y Sostenibilidad** (éste también se tratará en Evaluación de la Ejecución).

No obstante, la formulación del proyecto nos induce a analizar previamente ciertos aspectos de su lógica que no se hacen obvios inicialmente, y que nos ayudarán a establecer la **coherencia lógica del proyecto**.

Coherencia lógica.-

Las **actuaciones** previstas son de muy **diversa índole**, y afectan a Sanitarios, Comedores, Aulas, Espacios exteriores, Pozos, Formación de profesorado, alumnado y madres y padres en materia de equidad de género y derecho a la educación.

La definición de Resultados, separa estas Actividades, **enfocando unas hacia la mejora de infraestructuras y ambiental de los colegios** intervenidos (**Resultado 1**). Otras **hacia la sensibilización de niños, profesores y padres en materia de equidad y derechos (Resultados 2, 3 y 4)**. Y otras **hacia la reducción del absentismo** (e implícitamente del abandono) escolar (**Resultado 4**).

Para aclarar por qué se han reunido tan diversas actividades en este Proyecto, podríamos discutir los efectos de la eliminación de unas o la introducción de otras actividades. Pero si la formulación del Proyecto fuera correcta habría que suponer que las actividades están diseñadas no solo acumulativamente, para contribuir a los resultados, sino sinérgicamente, para potenciarse, y, lo que es 'peor', complementariamente, de forma que si algunas no se hubieran incluido en el diseño, el impacto de las demás se vería comprometido. El diseño adquiere así una dimensión 'orgánica', en que el todo no es igual a la suma de las partes.

En realidad la lógica que subyace al proyecto es más compleja, pues **algunas actuaciones son más básicas** que otras. Así la Rehabilitación de Sanitarios (Actividad 1.3) repercute sobre otras actividades, pues, además de permitir las necesidades fisiológicas de todo el alumnado, elimina las dificultades que las niñas sufrían especialmente durante su necesario uso.

Imaginemos que se eliminara esta rehabilitación de sanitarios del proyecto. Directamente **se resentiría el Resultado 2** "Los niños y las niñas

escolarizados en escuelas rurales están **sensibilizados sobre igualdad** de oportunidades y derecho a la educación”, y sus actividades previstas no serían suficientes para garantizarlo. El resultado se resentiría, aún desarrollándose adecuadamente las actividades de formación, porque la situación real, de inequidad, diariamente vivida, en el uso, de los sanitarios se impondrá, en la mente de cada niño y niña, pragmáticamente, sobre la situación ‘teórica’ de ‘equidad’ que proponen unas actividades de formación desarrolladas esporádicamente, que pueden acabar desdeñando como irreales.

Para una discusión más amplia de cómo afectan las condiciones de los sanitarios diferenciadamente a niños y niñas, puede consultarse el **Capítulo 6, Discusión sobre Sanitarios y Género**.

Si seguimos esta discusión coincidiremos en que si se excluyeran las actuaciones sobre los sanitarios, también **se afectaría al Resultado 4 (Disminución del Absentismo)**.

Incluso se comprometerían otros resultados y sus actividades. Según nuestra previsión al menos todas las actividades de formación se verían negativamente afectadas.

Otra actuación de Rehabilitación, incluida en el **Resultado 1, Actividad 1.3, la rehabilitación de comedores** es asimismo de **carácter básico, pues no sólo condiciona su Resultado, sino asimismo al Resultado 4 (Disminución del Absentismo)**.

Para una discusión detallada sobre las mejoras que en el absentismo y abandono escolar proveen las rehabilitaciones del comedor escolar, debe consultarse el **Capítulo 6, Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo**.

Según esta discusión **la influencia de la rehabilitación de los comedores** (Actividad 1.3 del Resultado 1) **sobre el absentismo** (Resultado 4) **es comparable o superior a la que pueden proveer las propias actividades previstas para el Resultado 4**.

En otros casos la influencia de unas actividades sobre otras es muy sencilla de seguir. Por ejemplo si se rehabilitan espacios externos, con la construcción de un enlosado en el patio, las actividades de formación que se desarrollen en el exterior se beneficiarán de la nueva infraestructura. Y si se repone la instalación eléctrica en las aulas, las actividades que requieran usar un proyector o un DVD se podrán realizar sin problema en el interior.

Es claro cómo una actuación rehabilitadora condiciona la receptividad y la eficacia de las actividades de formación. Pero **¿cómo pueden estar tan intrincados y condicionados los resultados de Construcción y de Formación, de forma que unos pueden comprometer a los otros**, y con ello, el Objetivo mismo del Proyecto?. La pregunta puede parecer formal, pero de no ser contestada, tenderemos a entender este Proyecto como **‘compuesto’ de actividades de rehabilitación y construcción, y**

actividades de formación. Ello no sería negativo, siempre que ambos tipos apuntaran a los objetivos. Pero para la evaluación global de su marco lógico **sería preferible entenderlo como ‘simple’** cuyas actividades se dirigen estructuradamente hacia los objetivos. De poseer el proyecto esta simplicidad en su concepción lógica, las actividades básicas no serían ‘amputables’ del proyecto, pues su omisión no sólo condicionaría parte de las restantes, sino todas las restantes y todo el proyecto.

La Actividad 1.3 **Construcción y Rehabilitación**, representa el **extremo más ‘físico’** del Proyecto, pues son reducibles a trabajos de construcción, rehabilitación o perforación. Al otro **extremo, ‘social’**, tendríamos las actividades de **formación, sensibilización**, y en general las que tienden a cambiar las actitudes y conductas de individuos y grupos. Intentaremos identificar los mecanismos que conectan esta ‘dualidad’.

La rehabilitación de sanitarios afectará necesariamente en forma cotidiana a **toda la población escolar**. Las actividades formativas deberían alcanzar la misma cotidianidad, pero no lo harán habitualmente.

El estado de los sanitarios en la inspección inicial era **muy deficiente**, y en nuestros términos culturales podría calificarse en general como precario, deplorable o, en muchos casos, **inutilizable**. Pero no se puede evaluar como inutilizable una instalación que **tiene que ser usada necesariamente** por varios cientos de alumnos en forma diaria. Esta contradicción no es sólo una disquisición nuestra, sino que debe plantearse en la mente de cada alumno y de cada alumna (y exigirles alguna solución) cada uno de los días lectivos.

Ante estas condiciones de uso, **los usuarios, desarrollan estrategias de para minimizar los problemas** del uso de estas instalaciones. Las estrategias más simples consisten en:

- **Evitación del uso** de las instalaciones.
- **Limitar el uso a las necesidades más urgentes**, presenta **implicaciones de género**.
- **Uso de otro espacio del colegio** (o de los alrededores), más favorable a los niños.
- **Disminución de la ingesta de líquidos**, con implicaciones sobre la salud.
- **Evitación de parte del horario** (faltas, absentismo), **abandono** del sistema escolar, con implicaciones de género.

Estas estrategias y sus implicaciones están detalladas en el mencionado Capítulo 6, Discusión sobre Sanitarios y Género.

Las estrategias del alumnado ante el estado de los sanitarios **influyen sobre la escolarización**, e inciden selectivamente sobre las niñas. Pero no aclaran cómo pueden afectar la rehabilitación a las actividades formativas.

La coexistencia de una formación medioambiental y en equidad de género, y unos sanitarios inaceptables, provocaría una disociación en el alumnado entre lo que se les propone (una actitud hacia el medio ambiente o hacia la equidad) y lo que viven diariamente (un ambiente inmediato inasumible, y que no permite la equidad).

Esta **disociación entre el alumnado y los contenidos de formación** se implantaría también entre el alumnado y el profesorado que fomente la sensibilidad, pues sus alumnos interpretarían que este profesorado está a su vez disociado de la (desagradable) realidad con que el alumnado debe lidiar para satisfacer sus necesidades básicas. De producirse esta actitud, acabaría provocando un rechazo hacia unas actividades de formación y sensibilización, que parecen situarse en ‘otro mundo’, muy ajeno a la insalubre realidad en que vive diariamente el alumnado.

Este proyecto evita estas disociaciones al acometer conjuntamente todas las actividades básicas, imprescindibles para sustentar el resto del proyecto.

En resumen, este diseño incorpora actividades aparentemente dispares, encaminadas conjuntamente a la consecución de los objetivos, parte de las cuales son imprescindibles, al sustentar otras, para el éxito del Proyecto.

Pertinencia.-

¿Son los Objetivos del Proyecto adecuados al contexto intervenido?.

El (entonces) Ministerio de Asuntos Exteriores ³ nos aconseja fundamentar esta apreciación detallando al menos la adecuación del proyecto en los 5 aspectos, que discutimos a continuación.

1º.- Los problemas y las **necesidades de la población** beneficiaria.

La población beneficiaria es el conjunto de la población de las comunas rurales de Assilah, (en particular los asistentes a las escuelas intervenidas) cuyas necesidades de desarrollo son múltiples. Varios proyectos de ésta ONGD, algunos proyectos de otras ONGDs, y por supuesto diversas iniciativas gubernamentales y locales, están intentando afrontar estas necesidades, desde diversos enfoques. Este proyecto se centra en la rehabilitación de infraestructuras y en la formación en Equidad de Género y Derecho a la Educación, y se articula mediante actuaciones en 7 colegios de las 7 comunas rurales de Assilah. Su **población beneficiaria más directa es pues la población escolar** de estos centros. En el curso 2008-09, esta población ascendía a **1620 escolares** (742 niñas y 878 niños). Esta población variará con los años, pero en general **tenderá a aumentar** a lo largo del tiempo, no sólo por el índice de **natalidad**, sino también por el

³ Ministerio de Asuntos Exteriores (2001) “Metodología de Evaluación de la Cooperación Española II”, Madrid. Página 43.

aumento de la escolarización que iniciativas de desarrollo, desde las gubernamentales hasta las intervenciones de cooperación como éste proyecto provocarán.

De hecho, desde el momento del diagnóstico al de la evaluación la población escolar aumento en varios cientos de escolares. Aproximadamente las cohortes que ingresan superan a las licenciadas en casi 200 escolares por curso. Sin tener en cuenta este efecto ‘vegetativo’, que tendrá un límite, la población afectada crecerá ineludible cada nuevo curso (entre otras razones porque la educación primaria se entiende cada vez más como necesaria, y dicho sea de paso cada vez más ‘obligatoria’).

En efecto, el licenciamiento de una promoción, ya beneficiada de las actividades de rehabilitación de sanitarios, de espacios exteriores, y de formación, implica el ingreso de una nueva promoción que va a beneficiarse asimismo de los nuevos sanitarios, espacios rehabilitados y la formación prevista. Como estas nuevas cohortes ascienden a algo más de 250 escolares cada año, es de prever que, dentro de 7 años (límite pesimista para la sostenibilidad de las instalaciones y el mantenimiento de sus beneficios) las actuaciones habrán afectado a más de 4000 escolares que se habrán beneficiado (durante todos los años de su escolarización) del proyecto.

Centrémonos en las **necesidades de la población escolar**. Son muchas sus necesidades, de formación, de dotación de medios materiales, de infraestructura de los módulos de clases. Sin embargo podemos llamar a estas necesidades ‘problemas’, y reservar el término ‘necesidades’ para aquellos problemas a los que se ve abocado necesariamente cada escolar cada día. A éstas también solemos llamar **necesidades básicas** (por ser difícilmente eludibles, y por su posible influencia sobre la salud), y se concretan en la necesidad de unos bloques sanitarios sosteniblemente usables, y unos comedores escolares funcionantes. Así, actuaciones como sobre los Sanitarios y comedores escolares repercutirán necesaria y diariamente en toda la población escolar, presente y futura.

En resumen, el proyecto no sólo incide sobre una gran, creciente y renovable población escolar, sino que actúa, paralelamente, sobre sus necesidades más básicas y sus necesidades de formación y sensibilización en Equidad de Género y Derecho a la Educación.

Tras inspeccionar el estado inicial de los centros intervenidos, el deterioro de instalaciones y la población afectada, concluimos que, **respecto a las necesidades de la población, la intervención era urgente, y fue pertinente.**

2º.- Las políticas de desarrollo nacionales, regionales o locales en el sector sobre el que se interviene.

Como sabemos Marruecos se encuentra inmerso en un proceso de cambio a nivel político y social, en que se están produciendo reformas, en muchos casos aún incipientes.

Políticamente cabe mencionar la “*Iniciativa Nacional por el Desarrollo Humano*” (INDH). Esta iniciativa, anunciada en 2005, impulsa el papel de las cuestiones sociales en las prioridades políticas de Marruecos, de cara a la consecución del desarrollo.

Uno de sus ejes consiste en **favorecer el acceso a infraestructuras y servicios básicos, en particular educativos**. El esfuerzo económico que implica la mejora de las infraestructuras educativas, es difícilmente asumible, por lo que el Ministerio de Educación Nacional tiende a llegar a acuerdos con la cooperación internacional, aunando esfuerzos para incrementar la dimensión de las actuaciones.

En este proyecto se cuenta como **contraparte** con la **Delegación en Tánger del Ministerio de Educación Nacional de Marruecos**, cuyo colaboración será necesaria para la sostenibilidad de muchas de las actuaciones de este proyecto.

En resumen, el proyecto coincide con las prioridades del país receptor y cuenta con la Delegación Ministerio de Educación Nacional como contraparte.

3º.- **La existencia de otras actuaciones sinérgicas**, complementarias o competitivas, de la cooperación oficial, de la cooperación descentralizada o de otros donantes bilaterales o multilaterales.

MZC ha llevado a cabo 14 proyectos en la zonas rurales de Assilah (finalizados o en curso), de carácter complementario, las sinergias entre los cuales afectan positivamente a este proyecto. Igualmente se han suscitado sinergias entre este proyecto y otros iniciados posteriormente por MZC y AACID, como el “Rehabilitación de Escuelas Rurales de Primaria del Círculo de Escuelas Rurales de Primaria del Círculo de Assilah, atendiendo al Enfoque de Género”. Fase II. Y con la fase III, iniciada en Enero de 2010. Otras escuelas han sido intervenidas en proyectos (de menor envergadura) financiados por la cooperación descentralizada andaluza.

Otros proyectos de MZC financiado por AACID han mejorado las instalaciones del **internado para chicas** del Liceo Oued Ddhab de la ciudad de Assilah (el Instituto), y reconstruido su sistema de desagües y canalización de sus sanitarios. Otro proyecto de MZC financiado por AACID ha construido una **residencia para chicas procedentes** de zonas rurales, que cursen estudios de grado medio en la ciudad de Assilah.

Ahora bien, ¿por qué mencionamos estos proyectos, previos y desarrollados en la ciudad de Assilah, como sinergias de este proyecto en las Comunas Rurales de Assilah?. Si reparamos en el **Resultado 4 (Diminución del absentismo, ampliable al abandono)**, y lo relacionamos con las causas del abandono escolar que refieren los directores, en particular con la dificultad del ‘salto’ a secundaria, para las alumnas. (Entrevista a Director 3). Entrevistas disponibles en Anexo 7.

“... que los niños y niñas acaben el nivel escolar obligatorio y si son buenos estudiantes que sigan hasta donde puedan”

Coincidimos todos en la necesidad de cumplimentación del nivel obligatorio para todos los niños y niñas, pero hemos de analizar la expresión **‘hasta donde puedan’**, porque abarca el ‘poder’ de los niños (por su capacidad académica) y el ‘poder’ (económico) de los padres para enviarlos a la ciudad. Otro director nos lo detalla (Entrevista a Director 4):

“Cuando acaban la primaria, las niñas están muy abocadas a no poder continuar su formación en secundaria, por los problemas que lleva su desplazamiento para estudiar en el liceo a la ciudad de Assilah, tanto por los costes ..., como por los problemas que para las familias representa enviar a una hija a la ciudad.”

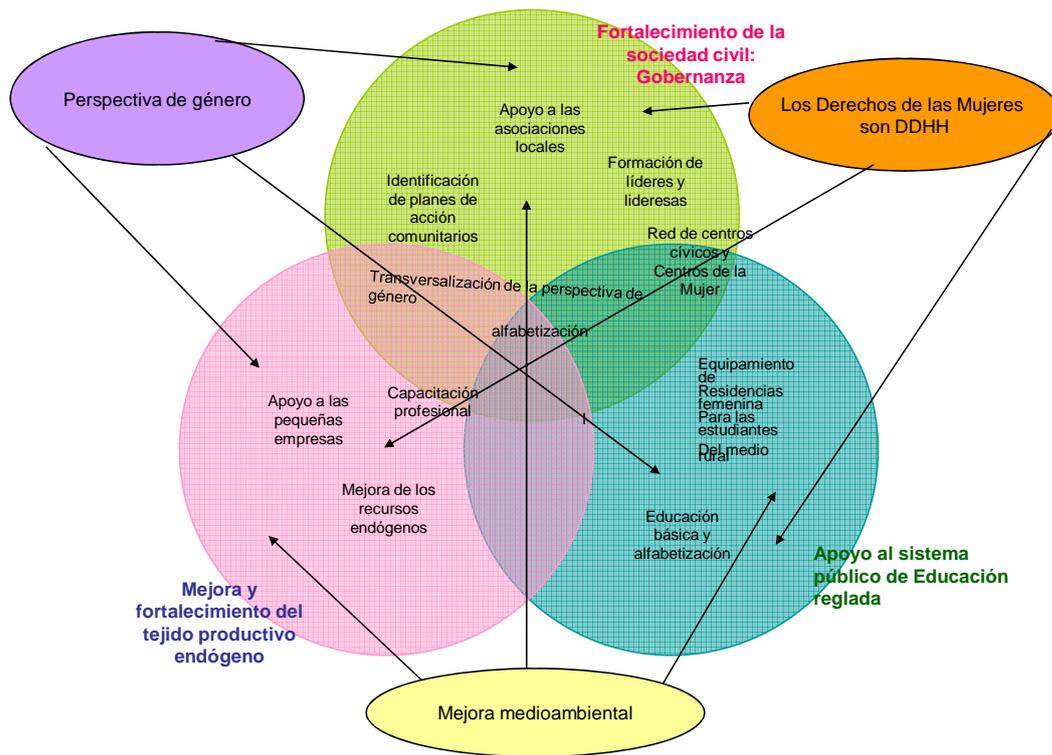
Es decir, el **abandono** escolar en las zonas rurales tiene dos componentes: el que se produce **antes de terminar la primaria, que debe ser combatido en la escuela, y el que sucede finalizada la primaria**, al no ‘poder’ dar el ‘salto’ al Instituto. **Esta componente se debe combatir dentro de la escuela (con actividades de formación), y sobre todo fuera, con infraestructuras**, de construcción (como la residencia rehabilitada y la construida en la Ciudad de Assilah, o la propia rehabilitación del Instituto) y, como nos apuntó un director, de transporte (Entrevista a Director 3):

“En cualquier caso no se debería, si se puede enviar sólo a un hijo, enviar siempre al varón. Pero hay otras formas de enfrentar el problema. Concretamente, se podría poner un sistema de transporte escolar, que hiciera que las familias pudieran permitirse que buena parte de sus hijos, e hijas pudieran continuar sus estudios y pasar a secundaria. Estamos a unos 30 Kms. de Assilah, y no sería muy costoso”.

Igualmente importantes han debido ser las suscitadas entre este proyecto y otros ejecutados posteriormente o aún en curso, que no nos corresponde evaluar. En la evaluación de la ejecución precisaremos cómo la ausencia de estas sinergias habría comprometido los resultados 2, 3 y 4 del presente proyecto.

En el Cuadro adjunto, proporcionado por MZC, se intenta resumir la trama de sinergias suscitada entre sus diferentes proyectos en Assilah, que contribuyen conjuntamente a que la cooperación española y andaluza estén muy presentes en la sociedad civil de Assilah y sus comunas rurales.

Cuadro de Sinergias entre Programas de MZC en Assilah



En resumen, las sinergias no son sólo un apartado de obligado comentario en la evaluación de un proyecto. En éste **son parte del mismo y le han sido imprescindibles.**

4º.- Los objetivos y **prioridades de la Cooperación Andaluza.**

El Norte de África es **zona prioritaria** para la acción exterior española y en particular andaluza, por proximidad, vinculación histórica e interés geopolítico y económico. Desigualdades económicas, presión demográfica y migratoria, necesidad de modernización, desigualdades entre sexos, etc. justifican esta prioridad.

El **Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo**⁴ (2008/2011), en su apartado Prioridades Geográficas incluye la zona del Magreb, y específicamente a Marruecos entre los países prioritarios. En el apartado Evaluación de Objetivos procuraremos ubicar el proyecto en las prioridades horizontales y líneas prioritarias contempladas en el Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo.

Asimismo el entonces vigente **Plan Director de la Cooperación Española, 2005-2008**⁵, incluía a Marruecos en la categoría de países prioritarios, y ha desarrollado un Documento de Estrategia País (DEP). En

⁴ Disponible en <http://www.metodosytecnicas.com/PACODE/PacodeFormateado.pdf>

⁵ AEI: Plan Director de la cooperación española, 2005-2008

este se identifica la zona en que se desarrolla este proyecto entre las áreas geográficas prioritarias. Este DEP contempla la prioridad sectorial ‘Género y desarrollo’, y la de ‘Sostenibilidad ambiental’, en que se centra este proyecto.

En resumen, el proyecto se encuadra dentro de los objetivos y prioridades de la cooperación andaluza.

5°.- **Las capacidades técnicas y financieras** con las que cuenta el donante y los ejecutores.

La agencia de cooperación **AACID cuenta con capacidad suficiente para financiar este Proyecto**. No es probable que cuente con la financiación necesaria para acometer la necesaria reforma integral de buena parte de las infraestructuras de estos colegios. El continuo diálogo con las autoridades de Marruecos puede definir estrategias conjuntas en las que se combine la cooperación con las iniciativas gubernamentales para profundizar en las actuaciones conjuntas sobre estos y otros centros.

La experiencia de la ONGD MZC en la zona es amplia. Más del 70% de las actuaciones de MZC, tanto en número como en dotación económica han tenido lugar en Marruecos, país en el que lleva trabajando 13 años.

Durante este tiempo MZC ha ejecutado en el país más de 45 proyectos, con un coste superior a los 6 millones de Euros.

En Assilah, y sus comunas rurales MZC está presente desde hace 10 años. Algunos de los otros proyectos desarrollados en la zona son “Escuela taller de capacitación de mujeres de Briech Centre”, “Centro cívico de servicios de servicios autogestionados Meid Abub Tajid”, “Guardería ludoteca en Meid Abub Tajid”, “Prevención de la violencia de género en el municipio de Assilah”, “Instalación de una Escuela Taller de Jardinería y Huertos Ecológicos y Educación Medioambiental en los Colegios de Primaria y Secundaria de Assilah, atendiendo al Enfoque de Género.” y “Capacitación y fortalecimiento de la administración pública local en las comunas rurales de Assilah”.

La mayor parte están descritos en el Documento de Formulación del Proyecto, apartado: “Memoria de las actividades realizadas anteriormente ...”, por lo que no nos detendremos en ellos. Sólo resaltaremos que representan una importante experiencia e implantación en la zona.

MZC tiene una sede en Assilah. En su oficina trabajan conjuntamente con el personal local, tres personas expatriadas. Su dotación informática, que aquí calificaríamos como muy correcta, es allí excepcional, así como el manejo que el personal hace de estas tecnologías.

En resumen, MZC tiene capacidad humana y técnica para la ejecución de este proyecto en la ciudad de Assilah.

Sostenibilidad

La sostenibilidad sólo puede ser medida tras cierto tiempo después de la ejecución. Aunque debe ser analizada prospectivamente sobre el propio diseño, para evitar factores, puntuales o generales, que previsiblemente puedan comprometer la sostenibilidad de las actuaciones, resultados y objetivos. Durante y después de la ejecución pueden no obstante emerger factores que incidan sobre la sostenibilidad.

Sobre el diseño, y al contar como **contraparte con la Delegación del Ministerio de Educación Nacional** en Tánger, a la que se entregarán las rehabilitaciones efectuadas, y que se compromete a su mantenimiento, **es previsible la sostenibilidad** de este tipo de actuaciones. Aunque dado su escaso presupuesto para las escuelas rurales, será la calidad final de las obras y rehabilitaciones el factor que condicionará su sostenibilidad a medio y largo plazo.

Respecto a las **actividades de formación y sensibilización**, sobre el diseño, la clave de la sostenibilidad está en la **multiplicidad de niveles** a los que se dirige. Aunque las actividades con alumnos cesen al finalizar el proyecto, sobre el diseño, la formación destinada a profesores, padres y madres debe contribuir a la transmisión de sus contenidos a futuros alumnos.

Profundizaremos en el análisis de la viabilidad y sostenibilidad de este proyecto en el Apartado “Evaluación de la Ejecución”.

En resumen, el diseño en sí es, previsiblemente, sostenible.

Evaluación de Objetivos.-

Los objetivos tienen una peculiar cabida en el ámbito de esta evaluación. Al evaluar el diseño, la pertinencia de los objetivos es factor clave.

La **pertinencia ha debido ser evaluada en forma previa** a la toma en consideración del proyecto, por la Agencia Financiadora, que los habrá valorado como incluidos en sus prioridades, sectoriales, geográficas y transversales, pues de lo contrario no habría dado curso al proyecto.

Como evaluadores, poco podemos juzgar sobre la pertinencia de estos objetivos, que cualquier intelecto normalmente constituido aprobaría sin duda. Pero sí **debemos ubicarlos en la normativa** autonómica, nacional, europea e internacional, así como **en los objetivos de** las diversas agendas y conferencias internacionales sobre el **desarrollo**, así como en los objetivos de desarrollo del país socio. Siendo así, los objetivos serían pertinentes.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.-

Artículo 26. 1

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. ...”

Objetivos del Milenio (ODM)

El Objetivo 2: se propone “Lograr la matriculación primaria universal no más tarde de 2.015”. Y en su Meta 2ª concreta “Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”. Para ello propone los indicadores:

2.1 Tasa neta de matrícula en la escuela primaria

2.2 Porcentaje de los estudiantes que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la escuela primaria

2.3 Tasa de alfabetización de mujeres y hombres de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años

El Objetivo 3: pretende “Eliminar disparidades entre géneros y la autonomía de la mujer”.

La dimensión de género de este proyecto, presente tanto en las actividades de formación como asimismo en las de rehabilitación contribuye especialmente a la permanencia en el sistema escolar del colectivo que se ve abocado con más frecuencia al abandono, las niñas.

Plan Director de la Cooperación Española.-

En su versión 2003-2008, aplicable al inicio de este proyecto, incluye en sus Prioridades horizontales:

1. Lucha contra la pobreza
2. Defensa de los derechos humanos
3. Equidad de género

Y entre sus Estrategias y prioridades sectoriales:

Aumento de las capacidades humanas. Sector: cobertura de las necesidades sociales, Educación. Matiza el apoyo a los sistemas públicos:

“España, no obstante, actuará prioritariamente sobre la educación básica a través del fortalecimiento de los sistemas públicos de educación, orientando así sus aportaciones hacia el logro de los objetivos que se ha fijado la comunidad internacional en materia de educación.”⁶

http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/programas/Vita/descargas/Plan_Director_Esp.pdf

⁶ AECI: Plan Director de la cooperación española, 2005-2008.

http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/programas/Vita/descargas/Plan_Director_Esp.pdf

Aumento de las capacidades y la autonomía de las mujeres

6. Sector: género y desarrollo

6.1. El empoderamiento como objetivo estratégico

6.2. Líneas estratégicas y actuaciones prioritarias

Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo

El Plan, en su línea prioritaria 1: Servicios sociales básicos, incluye la Educación Básica

Las Conferencias Mundiales de la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990 y Dakar, Senegal, 2000), en que se inspira el plan, instan a:

-“Universalizar el acceso a la educación y su finalización ...”

-“Promover la **equidad de género** en el acceso y finalización de la educación, suprimiendo las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y garantizando a los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad.”

-“Ampliar los medios y alcance de la **educación básica**”

Para la consecución de estos objetivos el Plan prevé en primer lugar estas medidas:

-Apoyo a programas de **construcción de escuelas** cercanas, física y culturalmente a los destinatarios de sus servicios.

-Apoyo a programas de **equipamiento de las escuelas** con las **nuevas tecnologías** de la información y las comunicaciones, de bibliotecas, instalaciones deportivas y para fines culturales.

Legislación y Políticas Públicas de Marruecos

En mayo de 2005 SM Mohamed VI lanza la **Iniciativa Nacional para el Desarrollo Humano** (INDH). En su discurso, el Rey habla de desarrollo, de la lucha contra la exclusión social y contra la pobreza. El INDH define una nueva política social en materia de derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Desde entonces se han ido reformando leyes que afectan a las mujeres y a la infancia y se han desarrollado programas que trabajan por la protección y los derechos de los menores, promovidos por la sociedad civil.

De cara a la protección de la infancia, nace el **Plan de Acción Nacional por la Infancia** (PANE). El PANE no sólo apuesta por una visión de la universalidad de los derechos de los menores, sino que también se define la participación de los distintos actores que trabajan con la infancia. En el marco de su apartado 3, “Derecho al desarrollo”, sus líneas de acción coinciden muy al detalle con los objetivos de este proyecto.

- 3.1. Progresiva escolarización de niños y niñas.
- 3.2. Legislación para una enseñanza obligatoria.
- 3.3. Legislación para la puesta en marcha del preescolar.
- 3.4. Legislación para una mejora del sector privado de la enseñanza.
- 3.5. Lucha contra el abandono escolar.
- 3.6. Educación no formal.
- 3.7. Lucha contra el analfabetismo.
- 3.8. Reestructuración y armonización del sistema pedagógico.
- 3.9. Mejora de la calidad de la educación y la formación.
- 3.10. Descentralización.
- 3.11. Integración del medio ambiente en los programas educativos

Estas iniciativas legislativas empezaron a concretarse en el ámbito educativo en 2008 con la puesta en marcha del **Programa NAJAH**, que incluye 4 ‘Espacios’ de intervención, y un total de 23 programas de actuación, que pretenden enfrentar los diversos problemas que afectan al sistema educativo a sus diferentes niveles. El ‘Espacio’ 1, “Hacer efectiva la obligación de la escolaridad hasta la edad de 15 años” incluye 10 proyectos para su consecución, 4 de los cuales comparten los objetivos y resultados buscados en el proyecto que ahora evaluamos. La coincidencia es muy fuerte, como observamos⁷:

Espace 1 : Rendre effective l’obligation de scolarité jusqu’à l’âge de 15 ans

- Projet 3 : Mise à niveau des établissements
- Projet 4 : Egalité des chances d’accès à l’enseignement obligatoire
- Projet 5 : Lutte contre le redoublement et le décrochage
- Projet 6 : Développement de l’approche genre dans le Système d’Education et de Formation

Y sorprende particularmente, porque la formulación del proyecto evaluado es anterior a la redacción del Programa NAJAH, cuya puesta en marcha ha coincidido con el final del proyecto evaluado.

Consecución de objetivos

El destinatario de esta evaluación se preguntará **¿Se han conseguido los objetivos?**, y **¿en qué medida?**.

Tanto el Objetivo General (“Combatir ...”) como el Objetivo Específico (“Fomentar ...”) están enunciados en forma de ‘contrato de intenciones’. Esta figura jurídica regulaba clásicamente la relación médico-

⁷ Présentation du Programme NAJAH. Ministère de l’Education Nationale. Rabat, 2008. Disponible sólo en francés.

paciente, por la que el primero se obligaba a poner todo su conocimiento al servicio de curar, paliar, o aliviar las dolencias del paciente, pero no se comprometía a su curación. Este enfoque conserva cierto sentido común, pero ha presentado dificultades por ser inescrutable. No era dirimible ante, por ejemplo, una reclamación del paciente ante los tribunales, pues le exigiría demostrar que el profesional no aplicó ‘todo su conocimiento’.

En este sentido **estos objetivos están blindados**, pues prácticamente cualquier intervención mínimamente estructurada ayudaría a ‘Combatir ...’ y a ‘Fomentar ...’. Por tanto, siempre se conseguirán (a no ser que se pueda demostrar que no se ha ‘Combatido...’), **y siempre tendrían que ser evaluados positivamente**.

Así tampoco parece lógico evaluar su consecución. Es evidente que cualquier actuación simple, por ejemplo el reparto de cuadernos en una escuela contribuye a ‘Combatir la pobreza mediante la mejora en el acceso a la educación...’. Y obvio que la rehabilitación de 7 escuelas rurales nos acercará aún más a ese objetivo.

¿Se podría intentar especificar el grado en que los objetivos han sido conseguidos?

La **generalidad del objetivo nos impedirá concretar siquiera aproximadamente una ‘medida’, índice o porcentaje en que se ha combatido o disminuido la pobreza**. En realidad las necesidades de la zona son tan profundas que, una vez paliadas las básicas, saltan a primer plano otras que condicionarán sus posibilidades de desarrollo si no son atendidas. Es decir, lo hecho representa una parte, no conmensurable, con lo que queda por hacer. El esquema clásico del trabajo evaluativo, o científico, en que la extracción de datos por técnicas regladas permite mediante su tratamiento, estadístico o estructural, extraer conclusiones sobre la realidad, es difícilmente aplicable a la evaluación de la consecución de estos objetivos.

Desde luego sí **debemos intentar medir, o estimar, la medida en que el impacto producido por la intervención nos acerca a los objetivos, pero este impacto se medirá sobre cada resultado** y actividad que lo requieran, y a continuación globalmente, para el proyecto en su conjunto.

Así pues **la consecución de objetivos es difícilmente evaluable**.

Sin embargo, **el objetivo específico tiene una pequeña parte que sí es evaluable**. Se debería tratar en ‘Evaluación del Diseño’, pero por economía, se hará aquí.

Recordemos el objetivo específico:

“Fomentar el acceso a una enseñanza digna, que atienda a las necesidades de género, mediante la **rehabilitación de 7 escuelas** rurales de primaria, en el círculo de comunas de Assilah”

Si obviamos los verbos, y cruzamos la parte sustantiva de este objetivo con, por ejemplo, el Plan Andaluz de Cooperación al Desarrollo:

- acceso a una enseñanza digna (Línea prioritaria 1)
- necesidades de género (Prioridad transversal 1)
- rehabilitación de 7 escuelas (Línea prioritaria 1, Medida 1)
- rurales (Línea prioritaria 1)
- de primaria (Línea prioritaria 1)
- círculo de comunas de Assilah (Prioridad región y país)

Comprobamos que todas las partes sustantivas de este objetivo están refrendadas por la normativa aplicable y los objetivos de desarrollo en que se basa. Salvo por un detalle: este objetivo especifica la ‘rehabilitación de 7 escuelas’. El número de 7 elegido para las escuelas a intervenir en este proyecto es la única parte de los objetivos que se explicitan, que no se apoya directamente en los objetivos definidos en la normativa aplicable.

Así, **la decisión de intervenir en 7 escuelas es la única parte evaluable del objetivo**. Al ser el único aspecto discutible (**del diseño**), debemos proceder a su discusión.

El antecedente de esta intervención es el proyecto “Instalación de una Escuela Taller de Jardinería y Huertos Ecológicos y Educación Medioambiental en los Colegios de Primaria y Secundaria de Assilah, atendiendo al Enfoque de Género.”, financiado por la (entonces) AECI, en que **se rehabilitaron 7 escuelas** urbanas de la ciudad de Assilah. La elección del número 7 se debió simplemente a que eran 6 las escuelas de primaria existentes en la ciudad de Assilah, y 1 los liceos (o escuelas de secundaria) **existentes en el núcleo urbano**.

Los satisfactorios resultados de este proyecto (evaluado en modalidad intermedia por este equipo) de alguna manera parecieron hacer lógico **‘trasplantar’ ese tipo de proyecto a las comunas rurales**. Este trasplante no es fácil, y requirió mucho trabajo adaptar su formulación, y ejecución a las escuelas rurales. Ese trabajo se hizo, y constituyó el presente proyecto. Sin embargo **esta reformulación no cambió el número de escuelas a intervenir, que se mantuvo en 7**.

La logística de una intervención en el medio urbano difiere de la efectuada en el rural. Por ejemplo, para recorrer las siete escuelas intervenidas en la ciudad de Assilah, concentradas en un radio de unos 3 kilómetros, sin detenerse en ellas, basta una media hora. Para recorrer las siete escuelas intervenidas en este proyecto, sin contar el tiempo de la visita, es necesario medio día. **MZC puede**, por su capacidad (que aumentó entre uno y otro proyecto) y conocimiento de la zona, **cubrir en parte este**

salto. Pero **no todos los intervinientes lo pueden asumir al mismo ritmo.** Acarreo de materiales, desplazamiento de trabajadores, visitas periódicas de control de obras, inspección técnica de obras, concertación de actividades de formación (las escuelas rurales no suelen disponer de teléfono), y realización de las mismas multiplican sus costes logísticos por varias unidades, al pasar del entorno urbano al rural (conservando el número de 7 escuelas). En particular **son los costes en tiempo los que más aumentan,** mientras que los económicos lo hacen en menor medida.

La extensión de las comunas rurales de Assilah, la perentoriedad de las necesidades en todas las escuelas identificadas en la zona (la práctica totalidad), y la capacidad de MZC de llevarla a cabo (aún con mayores exigencias a su personal, y exponiéndose a debilitar el proyecto ante posibles externalidades) hizo que **MZC conservara esta simetría de 7 escuelas entre proyectos análogos, al pasar del medio urbano, en el proyecto de Assilah, al rural en este proyecto.**

En la práctica **las externalidades negativas han sido escasas.** Las meteorológicas (que aún no previsibles tienen que ser estimadas como probables) han sido tolerables, y las realmente imprevisibles sólo han afectado, parcialmente, a 1 escuela. Ello hace que el proyecto no se haya resentido al ‘abarcar (7 escuelas) más que apretar (sobre cada una)’. Pero si las externalidades hubiesen afectado a 2 o 3 escuelas, y en forma más fuerte, el proyecto se habría resentido, al estar el personal de MZC cerca de sus límites de actuación y control sobre la zona.

Parece poco constructivo por parte del equipo evaluador cuestionar el equilibrio (abarcar 7 escuelas, ‘apretar’ Coste total/7 como media en cada escuela) propuesto por MZC, aprobado por la Agencia de Cooperación, y que se ha desarrollado sin grandes problemas.

Sin embargo **creemos que esta propuesta de MZC, representó una apuesta que este proyecto no debió asumir en ese momento,** pues puso en riesgo no ya la evaluación positiva de este proyecto, sino sobre todo, la continuidad de este tipo de intervenciones sobre escuelas rurales que han seguido a la aquí evaluada.

Por ello creemos que fue un error por parte de MZC proponer la rehabilitación de 7 escuelas rurales, y un error por parte de AACID no corregir esta desviación logística. El número de escuelas intervenidas, conociendo y ponderando las capacidades de los agentes y los riesgos previsibles, debería haber sido algo menor. Probablemente 5.

Si simplemente se hubiera omitido 1 escuela, ésta hubiera sido la de mayor dificultad de acceso, que condiciona particularmente las actividades de obra y rehabilitación, tanto a la empresa constructora como al control e inspección de obra. Ello **hubiera eliminado las externalidades más incidentes,** surgidas, precisamente, en esa escuela.

Si se hubieran omitido 2 escuelas, el menor tamaño de la intervención (más exactamente la menor dispersión) el proyecto se hubiese hecho más

resistente a externalidades y riesgos, y por tanto habría garantizado mejor el proyecto y la continuidad de actuaciones futuras.

No disminuir el número de escuelas rurales a intervenir de 7 a 5 fue una apuesta arriesgada, a nuestro criterio. Sin embargo ahora es una realidad, que se produjo, que podía haber sufrido consecuencias negativas ante las externalidades, que no las ha sufrido (por suerte), pero que **también ha implicado consecuencias positivas**. Estas son:

No se ha postergado a las escuelas más inaccesibles, más ‘rurales’, sino que, a pesar de las dificultades que, ahora sabemos mejor, implican, se ha incluido a 1 entre las intervenidas. En ella han surgido problemas (‘externalidades’). Ello podría sugerir, muy precavidamente, evitar en el futuro la inclusión de estas escuelas en las intervenciones. Pero en su momento, se incluyó.

Gracias a haber incluido esta escuela alejada, de difícil acceso, y con escaso alumnado en el proyecto, **el personal de MZC conoció las dificultades** que implica la actuación en zonas tan ‘rurales’, y aprendió a detectarlas y tratarlas, y este aprendizaje no se produjo en forma traumática, en varias de las escuelas intervenidas, sino sólo en 1. Es, por así decirlo, un aprendizaje de bajo costo, limitado, a modo de experimento, que **capacitó a los diversos actores locales de MZC para intervenciones futuras**, incluso en zonas en que, en principio, era más difícil intervenir.

En resumen el objetivo específico

“Fomentar el acceso a una enseñanza digna, que atienda a las necesidades de género, mediante la rehabilitación de **7 escuelas** rurales de primaria, en el círculo de comunas de Assilah”

Debería haberse reformulado, por la ONG, o a instancias de la Agencia Financiadora como:

“Fomentar el acceso a una enseñanza digna, que atienda a las necesidades de género, mediante la rehabilitación de **5 escuelas** rurales de primaria, en el círculo de comunas de Assilah”

Resumen Evaluación de Objetivos.

Los objetivos se encuadran en las prioridades de la agencia financiadora, de la ONGD ejecutora, del país socio, y de las agendas internacionales de cooperación.

El objetivo específico abarcó 7 escuelas, número ligeramente superior al que una previsión de riesgos hubiera aconsejado en ese momento.

Los objetivos se han conseguido, y dada su formulación léxica, no podía ser de otra manera.

Evaluación de la Ejecución. Resultados y Actividades.-

Los Resultados se pueden evaluar a través de dos estrategias.

A través de sus actividades. Si el marco lógico es correcto, el adecuado desarrollo de las actividades nos permitiría la consecución de los resultados que de ellas dependen.

A través de sus Indicadores de Resultado. Si el marco lógico es correcto, los indicadores de resultado (tanto los originales, generales, como los surgidos en la evaluación, más detallados) nos permitirán medir adecuadamente la consecución del resultado.

Ambas estrategias son correctas, y aparentemente equivalentes, deberían arrojar análogas conclusiones, y por tanto serían redundantes.

Sin embargo, ambas comparten una flaqueza. **Dependen de la corrección del marco lógico** (aunque de **distinta manera**, pues las actividades pueden ser adecuadas para el resultado, y los indicadores de resultado pueden no ser adecuados para medirlo, o viceversa).

Y, en la práctica, **responden de forma muy distinta a algunas incidencias**, como las externalidades. Imaginemos una incidencia externa, como una nueva legislación, o una generosa derrama económica sobre los establecimientos educativos, o sobre la zona intervenida. Esta externalidad, por sí sola, podría hacer que algunos resultados esperados se produjeran, incluso en el caso extremo de que ninguna de las actividades se hubiese realizado.

En este punto, de incongruencia entre estrategias, la mayoría de los destinatarios de esta evaluación se congratularán si el resultado ha sido conseguido, pero desearán también conocer sobre el desarrollo de las actividades, pues sólo así podrán **valorar si las actividades han intentado conseguir los resultados, y en qué medida las actividades han coadyuvado con la externalidad en la consecución del resultado**, o incluso han potenciado su efecto.

En el caso de que la **externalidad sea negativa**, y haya impedido la consecución de algún resultado, a la agencia financiadora interesará especialmente saber si, al menos, **se han desarrollado las actividades** que pretendían conseguirlo.

Estas diferencias entre el desempeño de ambas estrategias evaluativas (por Actividades y por Indicadores de Resultados) nos obliga a **implementar ambas**, y poner ambas a disposición de los destinatarios, para su triangulación.

Esto nos impone el **esquema a seguir para la evaluación de resultados**:

- **Para cada resultado se evaluará el desarrollo de cada una de sus actividades** (y sus indicadores de proceso).

- **Para cada resultado se evaluarán sus indicadores de resultado** (y la disponibilidad de sus fuentes de verificación).

- Se resumirá la congruencia entre ambas estrategias evaluativas (por actividades y por indicadores de resultados), y se explicarán sus diferencias, para **evaluar, en conjunto, la consecución del resultado.**

Evaluación de Resultados

Resultado 1. Siete escuelas rurales de primaria del círculo de Assilah tienen rehabilitadas sus aulas y espacios comunes, incluyendo los bloques sanitarios diferenciados para niños y niñas.

Actividades

Actividad 1.1 Revisión de infraestructuras y planos

Las rehabilitaciones que no afectan a la estructura de la obra **no necesitan planos, sino una especificación detallada** de cada elemento incluido (impermeabilización de techos, suelos, fontanería, electricidad, carpintería, pintura, etc.), convenida entre MZC y la empresa constructora. **Tampoco los enlosados de cemento de espacios exteriores han requerido planos**, sino simplemente una especificación de sus dimensiones, forma y situación proporcionada a la constructora.

Las construcciones propiamente nuevas si requieren habitualmente su especificación en un plano, que permita a MZC verificar la adecuación final de la obra al plano. En este proyecto se trata de **los bloques sanitarios de nueva construcción**. Sin embargo no se han usado planos en la práctica. La razón parece ser que estos bloques sanitarios **se basan en un modelo estándar implantado por la Delegación de Educación Nacional** en la mayor parte de los colegios que poseen sanitarios en obra dura (pues en otros existe el modelo inferior, de prefabricado) de la zona. Los bloques construidos son asimismo prácticamente idénticos a algunos de los construidos en la ciudad de Assilah en el proyecto “Instalación de una Escuela Taller de Jardinería y Huertos Ecológicos y Educación Medioambiental en los Colegios de Primaria y Secundaria de Assilah, atendiendo al Enfoque de Género.”.

Por esta razón no se han desarrollado planos específicos para cada nuevo sanitario, sino que se ha pactado con la empresa constructora su **adecuación a modelos ya existentes**, y en cuya construcción, por cierto, la empresa tenía experiencia.

Resumen Actividad 1.1. Se han revisado y especificado a la constructora las reformas a efectuar sobre la obra existente, y se ha ajustado la ejecución de la obra nueva (sanitarios) a planos previamente existentes.

Actividad 1.2 Permisos de obra

Las rehabilitaciones se producen en el marco de un convenio de partenariado entre MZC y la Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger firmado el 5 de Abril de 2008 (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.1). La Delegación acepta la 'Réhabilitation des établissements scolaires public du cercle d' Assilah' y se compromete al mantenimiento de los centros rehabilitados (Documento de Fuentes de

Verificación, Apartado 1.2). Las tramitaciones necesarias quedan por cuenta de la **Delegación**, y ésta **informa a MZC de que el compromiso firmado es requisito bastante para permitir a MZC iniciar las rehabilitaciones convenidas.**

Indicadores de Proceso

1.2.1 Se han obtenido los permisos pertinentes antes del mes 5 del proyecto

Se entiende disponible el permiso desde la firma del convenio entre MZC y la Delegación del Ministerio de Educación Nacional, en el 5º mes del proyecto.

Resumen Indicador de Proceso 1.2.1. Retraso inferior a un mes.

Resumen Actividad 1.2. El convenio con La Delegación del Ministerio de Educación Nacional permite las obras.

Actividad 1.3 Construcción de bloques sanitarios y rehabilitación de espacios en mal estado

La actividad incluye trabajos de construcción, fundamentalmente de bloques sanitarios, y actividades de rehabilitación, que han afectado a aulas de clase, comedores, espacios comunes (enlosado del patio), muros y pozos, así como a la instalación eléctrica y de agua.

El estado inicial de cada una de las escuelas, previo a la intervención puede constatarse en el Anexo 2. A continuación se presenta, en el mismo Anexo 2, el estado de las obras en fase próxima a su terminación. Un informe técnico de construcción ha sido puesto a disposición del equipo evaluador (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.6). Un detalle de las obras realizadas en cada escuela está disponible en el Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.7.

Indicadores de Proceso

1.3.1 Se ha contratado a la empresa constructora antes del mes 5 del proyecto

El contrato se firmó el 05/05/2008 con la empresa constructora Holding Emraud. Es decir al final del 6 mes del proyecto.

Se solicitó presupuesto a 3 empresas de la zona. Las empresas lo facilitan en forma de 'Facture Proforma', en sobre cerrado. En presencia de MZC y de la Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger se abren las ofertas, y se plantea la decisión entre las dos de menor (y semejante) importe. Estas ofertas habían sido presentadas uno o dos meses antes.

Se decide a favor de la empresa adjudicataria en base a la experiencia que aportaba en la rehabilitación de instalaciones escolares, concretamente en las 6 Escuelas y el Liceo de la Ciudad de Assilah.

Resumen Indicador de Proceso 1.3.1. Retraso de un mes. El retraso de un mes, en procesos que implican la coordinación con los procedimientos institucionales y administrativos de la contraparte, en el contexto intervenido, puede considerarse un retraso pequeño.

1.3.2 Las obras se han iniciado según lo previsto antes del mes 6 del proyecto

La fecha aproximada del inicio de obras en todos los colegios se ha situado hacia el 6º mes del proyecto.

Resumen Indicador de Proceso 1.3.2. Retraso de un mes. El retraso estuvo condicionado por el retraso en la firma del contrato. Pero implicó la ventaja de provocar que los momentos más molestos para los escolares de las obras se desarrollen durante sus vacaciones.

Resumen Actividad 1.3. Las obras se han ejecutado y finalizado con un retraso de un mes sobre el cronograma previsto.

Actividad 1.4 Habilitación

La habilitación es un paso sencillo que sucede a la terminación de obra. Así, tras la construcción de un bloque sanitario, se limpia de los restos de obra, se habilitan unos recipientes adecuados para agua en cada letrina, se conecta a los suministros de agua y electricidad, se inspecciona conjuntamente por MZC y la empresa constructora, y se detectan problemas de terminación. Corregidos éstos la empresa entrega las llaves a MZC, y ésta a la escuela. En el caso de la construcción de un pozo, la habilitación básicamente consiste en conectar la bomba de agua al suministro eléctrico. MZC comprueba el funcionamiento y recibe la llave que permite acceder al interruptor, y MZC instruye a un miembro del colegio, generalmente un profesor, sobre su funcionamiento y uso seguro.

La habilitación, pues, es una actividad que **suele durar sólo unos días**, para no demorar la puesta en uso de la instalación. Sin embargo no siempre es así. En un conjunto de reformas, suelen habilitarse varias o todas de una vez, concluidas todas. A veces, la habilitación y puesta en funcionamiento de una reforma terminada, ubicada junto a otra que sigue en curso puede entorpecer la eficiencia de los trabajos, y suponer un problema de seguridad para el alumnado, por lo que su disponibilidad debe retrasarse.

En ocasiones, tras la obra, factores externos dilatan la habilitación y puesta a disposición. En nuestra visita intermedia a estas escuelas comprobamos que unos bloques sanitarios acabados más de una semana antes presentaban humedad y condensación de agua en niveles incompatibles con su uso. En general los materiales de obra, como cementos y yesos, y de terminación, como pinturas, exudan durante varios días y evaporan casi al mismo ritmo. En este caso, el inhabitualmente prolongado periodo de lluvias en la zona no sólo retrasó la terminación de la obra, sino también el periodo de espera para su uso, que superó las dos semanas.

Resumen Actividad 1.4. Las obras se han habilitado ágilmente tras su finalización.

Actividad 1.5 Inauguración

La actuación ha incluido algunas obras nuevas (en general de sanitarios), y una multiplicidad de reformas.

Obras y reformas se han habilitado en ritmos distintos. En general la obra nueva se habilita lo más inmediatamente posible. Las reformas suelen acompañarse en su habilitación, y además se ha de atender a la urgencia que cada centro tenga sobre el uso de cada instalación.

Ello conduce en que a que **no se haya hecho un acto de inauguración para cada actuación.** Sin embargo **sí ha habido un Acto de Cesión, entre MZC y la contraparte, la Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger,** en que se le transfieren las obras nuevas y reformas efectuadas, y dicha contraparte se compromete a su mantenimiento. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.10)

Adicionalmente, se ha celebrado un **Acto de Entrega de las Instalaciones al equipo directivo en 4 de las escuelas.** Aunque en principio parece redundante, se ha considerado lógico concretar la cesión genérica ante la Delegación, en un acto formal de cesión en aquellas escuelas en que casi todas las obras han acabado casi al mismo tiempo. En estos casos se han cedido, e inaugurado, en un acto ante el equipo directivo del centro. **Y se ha firmado el documento** (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.10) **de cesión a la escuela correspondiente,** y el compromiso de mantenimiento.

Resumen Actividad 1.5. Las obras se han cedido en acto oficial entre la Delegación, y adicionalmente se han entregado al equipo directivo e inaugurado formalmente en 4 de las escuelas intervenidas.

Actividad 1.6 Publicitación

De cara a **visibilizar este proyecto en la propia Comunidad Andaluza** se han utilizado elementos clásicos, como la edición de ‘tarjetones’ que presentan los logros básicos de esta y otras intervenciones en las escuelas rurales de la zona. Éstos se han utilizado en los diferentes eventos en que MZC muestra las acciones que desarrolla en cooperación internacional. Y también la difusión electrónica, dentro de la cual, el correo y la página Web de la organización, en que se pueden consultar los datos básicos de este proyecto, han sido las herramientas más usadas.

En las escuelas rurales de Assilah, las obras y rehabilitaciones efectuadas, cuyos trabajos se ha realizado durante meses, a la vista de los beneficiarios, y cuyos productos se han puesto a disposición de la escuela, **son conocidas, por todos los asistentes a las siete escuelas intervenidas,** desde los directores al alumnado.

Pero ¿por quién más son conocidas?. En 2007, antes del inicio de este proyecto, comprobamos que la mayoría de los directores de las escuelas rurales conocían las reformas hechas en los colegios de la ciudad de Assilah, en un proyecto anterior desarrollado por esta ONG. Antes de finalizar este proyecto comprobamos que todos los directores de las escuelas rurales no intervenidas, candidatas entonces para su inclusión en la Fase II, conocían las intervenciones anteriormente hechas por la ONG ejecutora de este proyecto.

Una campaña de publicitación propiamente dicha, en la zona intervenida, no ha sido necesaria para MZC, pues había sido llevada a cabo por los propios colectivos inmediatamente beneficiarios hacia el resto de la población.

Los elementos de visibilización son una publicitación lenta pero prolongada en el tiempo. Las **placas que recuerdan la intervención, la ONG ejecutora y la Agencia financiadora se han colocado** en lugar adecuado en todos los centros (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.8 y Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.9), y lo más probable es que permanezcan, e incluso sean mantenidas, al menos mientras las rehabilitaciones efectuadas sigan siendo útiles, o mientras la satisfacción con ellas permita a la escuela aspirar a que, en una fase posterior de esta serie de proyectos orientados a la rehabilitación de las escuelas de las comunas rurales del círculo de Assilah, puedan intervenir el resto de las deficiencias de la escuela, que no han podido ser intervenidas en el actual proyecto.

Hemos intentado reflexionar sobre los requisitos para la visualización de nuestra cooperación en el Capítulo 6, Visibilización de la Cooperación Española y Andaluza.

Resumen Actividad 1.6. Los elementos de visibilización en Andalucía y en la zona intervenida se han elaborado, y difundido. La procedencia andaluza de estas intervenciones, en la las comunas rurales de Assilah es fácilmente identificada, en parte debido a la concentración de las actuaciones.

Indicadores de Resultado

1.1 Las escuelas están rehabilitadas y listas para su uso antes del mes 15 del proyecto

La rehabilitación se concluye hacia las fechas previstas. En la visita intermedia de 18/12/2008, el material en vídeo y fotográfico permite constatar la terminación de la mayor parte de las obras previstas. Un pequeño porcentaje estaba cercano a su terminación, y alguna estaba terminada (en obra) pero no ‘acabada’ (pintura y adecentamiento), a la espera de que la meteorología permitiera el secado de los materiales, y su acabado.

El material fotográfico posterior nos permite comprobar que hacia el mes 16 del proyecto (febrero 2009) la práctica totalidad de las obras ha sido terminada.

La cesión oficial se produce más tarde, cerca de la finalización del proyecto.

Resumen Indicador de Resultado 1.1. Las escuelas están rehabilitadas y listas para su uso antes del mes 15 del proyecto, con un retraso de un mes.

Disponibilidad de Fuentes de Verificación

1.1 Planos de las reformas y construcciones

Los planos de obra no son necesarios para estas rehabilitaciones, ni para el levantamiento de estos bloques sanitarios que siguen un modelo estandarizado en las escuelas. Ello exime a la ONGD ejecutora de presentarlos, pero no de haberlos incluido innecesariamente entre las Fuentes de Verificación previstas para el Resultado 1, al formular el marco lógico del proyecto.

Resumen Fuente de Verificación 1.1. No es necesaria.

1.2 Permisos de obras

Sustituido por el convenio con la Delegación del Ministerio de Educación Nacional, que autoriza la rehabilitación.

Resumen Fuente de Verificación 1.2. Sustituida. Disponible.

1.3 Informes de los técnicos de construcción sobre la situación inicial y final

El Informe Técnico de Obras, disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 1.6, sólo constata que las obras se han construido, pero no certifica su nivel de calidad, o su adecuación a la normativa. Si el equipo evaluador no hubiera observado, durante la visita intermedia, la minuciosa labor de los técnicos de construcción de MZC que inspeccionaron las obras, pensaríamos simplemente que la inspección se habría reducido a una revisión final de las obras efectuadas, y a constatar que existen.

Sin embargo hemos observado que la inspección técnica de obras fue muy detallada, y se produjo durante el periodo de ejecución de las obras, en que se pueden detectar y corregir los problemas. La razón por la que los informes técnicos parecen excesivamente asépticos, y se limitan a certificar que se ha efectuado la construcción, puede residir en una precaución instintiva de todo profesional que actúa en estas zonas, en que cualquier elemento podría fallar por cualquier causa ajena a la propia construcción, como un movimiento del terreno, o por la falta absoluta de mantenimiento. Esta precaución sugiere que no parece prudente avalar, y menos certificar la calidad de ningún elemento.

Por suerte los técnicos de la contraparte (Ministerio de Educación Nacional) han inspeccionado y certificado las obras, previamente a su cesión oficial. Pero por desgracia no proporcionaron el informe técnico de sus inspecciones a MZC.

Resumen Fuente de Verificación FV1.3. El informe técnico disponible es muy sucinto, mientras que la inspección técnica fue muy detallada, y efectuada por dos equipos, dependiente uno de la ONGD ejecutora, y otro de la Delegación del Ministerio de Educación Nacional.

1.4 Fotografías

Disponibles. Tanto antes como al final de las obras

Resumen Fuente de Verificación 1.4. Disponibles.

1.5 Facturas de los materiales comprados para la construcción

La contabilidad íntegra del proyecto ha sido puesta a disposición del equipo evaluador. Las primeras facturas de materiales de construcción datan del 6º mes del Proyecto.

Resumen Fuente de Verificación 1.5. Disponible. Realizadas en el 6º mes de la ejecución del proyecto.

1.6. Material Fotográfico

No es necesaria. Redunda con la fuente de verificación 1.4

Resumen Fuente de Verificación 1.6. No es necesaria. Redunda con la Fuente de Verificación 1.4.

Resultado 2. Los niños y las niñas escolarizados en escuelas rurales están sensibilizados sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.

Hemos centrado la evaluación en **las relaciones de género desde la percepción de las niñas y los niños** con los que se ha trabajado, como una forma de profundizar en los datos hasta ahora obtenidos, con el objeto de ir configurando sus percepciones acerca de las relaciones entre hombres y mujeres, buscando evidencias de aprendizajes y apropiación que, en tales aspectos, hubieran interiorizado durante su proceso de enseñanza-aprendizaje en los talleres. Los niños y niñas tenían unas edades comprendidas entre los 7 y los 12 años y se establecieron dos grupos por escuela, el primero de alumnado entre 7-9 años y el segundo niños/as de 10-12 años.

Podemos agrupar estas percepciones en dos categorías:

a) La diferencia

¿Qué entendían los niños/as por la diferencia, en el momento de marcar la línea de base, y de qué manera esta percepción se ha visto alterada/modificada con la intervención del proyecto? Efectivamente los niños y las niñas se veían distintos por varias razones que expresaron: Biológicamente son distintos, realizan en el ámbito doméstico funciones distintas y cuando se trabajó con ellos/as su reloj de rutina diaria, este presenta igualmente diferencias sustanciales a su entender. Es decir, la diferencia la han centrado en que los tiempos de los hombres y los de las mujeres son distintos, en la biología y en las tareas. Dicho de otro modo: han marcado las diferencias que sobrevienen de la construcción social del género. Según la línea de base que se marca en el documento de formulación, antes del proyecto los niños y niñas no habían trabajado acciones a favor de la igualdad; tampoco a favor de la diferencia, pero sin embargo tanto unos como otras ponían el acento en la diferencia, lo cual es una forma de perpetuar la brecha de desigualdad, al visibilizarse la diferencia como algo natural y no como un producto de los aprendizajes. Los niños y las niñas aún no tienen muy elaborado el discurso de la diferencia-subordinación, pero expresan que sus madres trabajan mucho, que hacen de todo, que no salen a pasear o que, muchas de ellas, no saben escribir y leer. La percepción que tienen de los padres se difumina un poco, pues al hablar de ellos se refieren a su fortaleza, su valentía o a algunas habilidades, en menor medida, como saber conducir un coche, valores que tienen que ver con la masculinidad hegemónica, pero que carecen de la tactilidad o de la materialización de hacer la colada o ir a buscar leña; Entre ellos y ellas hay consenso sobre que es hacer la comida, pero no lo hay cuando hablamos sobre qué es el valor o qué es la fortaleza. **La percepción de lo masculino y de lo femenino se fundamenta en la diferencia cuando hablan de sus padres y madres, y cuando hablan de sí mismos tienden a imitar, sin demasiado convencimiento, la manera en la que se relacionan los adultos.** La percepción de la diferencia aumenta a medida

que aumenta la edad del alumnado, siendo los/as de menor edad los que menos diferencia encontraban entre los niños y las niñas. Los niños y las niñas mayores de 10 años, en esa voluntad de emular los modelos masculinos y femeninos que ven en sus padres y madres, entienden que esto es un modo de aceptación en el grupo y también porque acentuar el comportamiento de los adultos les hace que se sientan habilitados para ejercer cierta autoridad. Así mismo, cuanto más edad tienen, mayores relaciones establecen entre diferencia y desigualdad. Los más pequeños/as entienden la categoría de la diferencia como un hecho que, aún no pasando desapercibido en sus vidas, no condiciona el disfrute o no de derechos. Los de mayor edad ya si encuentran esa relación entre diferencia y subordinación y entre diferencia y desigualdad desde un enfoque de derechos, de tal manera que pueden llegar a verbalizar que ellos (los niños) **pueden** hacer determinada cosa y las chicas no. Pero esa intromisión del verbo **poder** implica la limitación del acceso a cuestiones como jugar a determinados juegos, desempeñar determinadas tareas en la casa o disfrutar del ocio.

b) La igualdad

A los grupos de niños y niñas no les cuesta percibir en que son iguales, especialmente a los de menor edad; expresan que se sienten iguales cuando van a la escuela, en los juegos, aunque no suelen jugar juntos. Verbalizan la igualdad en términos de acceso a cosas y no como un derecho, de manera que aquello a lo que ambos tienen acceso suponen que les hace iguales, sin embargo no tienen la percepción del control (sobre el acceso a determinado bien) en cuanto al establecimiento de la igualdad.

La igualdad surge con especial interés entre las niñas, las cuales manifiestan un deseo por ser percibidas como iguales por los niños.

A la luz de cómo se enfrentan las niñas/os a estas dos categorías estamos en condiciones de validar la pertinencia de las actividades que han permitido la consecución del resultado propuesto. A partir de la intervención en las escuelas el alumnado está efectivamente más sensibilizado con las acciones de igualdad, con la equidad de género. Algunos directores señalan que la sensibilización es el punto fuerte para ir acortando la brecha de desigualdad de género, y mencionan la interacción que se consiguió en sus escuelas con, por ejemplo, las actividades de teatro, donde los niños/as vieron una obra que trabajaba la igualdad de oportunidades y, señala uno de ellos, casi tres años después aún continuaban hablando de aquello que aprendieron.

Si establecemos una comparativa entre la **línea de base** trazada para este resultado y los resultados de la encuesta realizada a alumnos participantes en las actividades de sensibilización (disponibles en Anexo 5), nos hallamos en condiciones de decir que las percepciones de los niños/as

están variando, aunque las respuestas a algunas cuestiones de la encuesta también dejan claro que son muchas las necesidades de formación en materia de equidad de género que aún tiene el alumnado.

Pensemos además que los niños y niñas que tenían 7-9 años en el momento de realizar la línea de base para intervención, durante el proceso de evaluación tienen entre 10-12 años, es decir, la edad en la que empezaban a fijar los mayores tramos de diferencia-desigualdad-subordinación desde la consideración de género. Sin embargo estos niños presentan menores resistencias a percibir la igualdad y no marcan una relación tan clara entre diferencia y desigualdad. Esto quiere decir que han iniciado un proceso de apropiación de lo aprendido durante las sesiones de sensibilización.

Los niños/as que durante la ejecución del proyecto tenían entre 10 y 12 años en el momento de la evaluación no están ya en la escuela, o bien por estar en secundaria o bien por haber dejado de estudiar, con lo que es más difícil hacer su seguimiento. Tengamos también en cuenta que las actividades de sensibilización se realizaron todas fuera de los recintos de las escuelas, por lo que sabemos que asistieron los niños/as escolarizados/as, pero también asistieron otros niños/as que no lo estaban y que pueden llegar a suponer un resultado no previsto deseable, en cuanto a los efectos multiplicadores más allá del ámbito escolar.

Sería muy recomendable poder realizar un seguimiento de estos niños/as, que ya están en edad adolescente y ver la posibilidad de continuar el proceso de aprendizaje con aquellos que estén escolarizados en secundaria, e incluso en el Instituto de Assilah. Esto sería posible, ya que MZC tiene infraestructura suficiente en las 7 Comunas rurales de Assilah para poder abordar un trabajo de esta envergadura, pues de hecho está haciendo parte del mismo a través de otros proyectos en la zona, como hemos mencionado en el apartado sinergias.

En relación a los indicadores propuestos es importante hacer notar que en el documento de formulación aparecen los Indicadores de Proceso (IP) formulados, lo cual es fundamental para poder hacer un seguimiento correcto, fiable y pertinente de las diferentes fases del proyecto y poder detectar cualquier posible alteración respecto a lo previsto. Dado el carácter final de esta evaluación.

Para una correcta evaluación de los indicadores de proceso este equipo evaluador hubiera tenido que tener un contacto con el proyecto desde el momento de su inicio y así valorar como ha sido la progresión de los mismos.

Tras estas consideraciones pasamos a analizar las Actividades e Indicadores de este Resultado 2.

Actividades

Actividad 2.1 Formación de formadores/as en materia de equidad de género

La formación de los ADRs ha incluido su capacitación y la generación de materiales en lengua árabe para la impartición de talleres a niños, padres y alumnos, en animación sociocultural (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.1), derechos humanos (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.1) y equidad de género (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.2).

A continuación los ADRs han realizado **dos actividades**, estrictamente **no previstas**. Se trata de la elaboración de un **cuestionario sobre la calidad de la enseñanza** en las escuelas rurales de Assilah, **administrado a 4 Directores** de Escuela, disponible en el Anexo 3 Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.2.

Y de un cuestionario sobre el estado de las escuelas, disponible en el Anexo 4 (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.3), que fue **respondido por los directores de 5** escuelas. Esta última puede considerarse como una redundancia sobre la identificación, pero cumple otras funciones: **completar la formación de los ADRs**, con el conocimiento del medio en que va a actuar, y **toma de contacto** con los directores y profesores, y muestra de compromiso e interés por los problemas de la escuela.

Además constituye un último refinamiento de la identificación. En las primeras fases de la identificación los beneficiarios tienden a comunicar sin priorizar, todas las deficiencias existentes. Cuando finalmente se intentan encuadrar todas las necesidades en un presupuesto concreto, a repartir entre un conjunto de escuelas, la priorización es imprescindible. Es conveniente revisar con los beneficiarios cuestiones de prioridad. En general éstos insisten en aspectos como los sanitarios, que ya están contemplados adecuadamente.

Pero en ocasiones los directores expresan especial preocupación por algunos aspectos que, aun habiendo sido mencionados durante la identificación, no se habían incluido en la intervención. A veces se trata de aspectos puntuales, que para los beneficiarios incluyen una prioridad que el equipo identificador no ‘pudo comprender’ en un principio.

Si recordamos que en la identificación de las escuelas intervenidas tomaron parte algunos miembros de este equipo evaluador, coadyuvando a la identificación final, y esta información fue compartida entre todo el equipo, entonces debemos establecer que este ‘no saber comprender’ se entendió muy generalmente, e imperó durante varias identificaciones, la de La Delegación del Ministerio de Educación Nacional en Tánger, la inicial de MZC, y nuestra Toma de Datos Inicial preparatoria de esta evaluación.

En ocasiones la incomprensión identificadora es tan generalizada, que, en particular habida cuenta de las inmensas deficiencias de cada centro, y

de la necesaria limitación presupuestaria, no puede achacarse a ninguna de las partes, no haber entendido como prioritaria algunas actuaciones que, tras las conversaciones y encuestas sobre los estados de las escuelas a los directores hechas por los ADRs, se debieron priorizar, incluso ya bien entrado el proyecto.

Un ejemplo de ello consistió en que estos ADRs detectaron por qué debe instalarse un desagüe en el fregadero del comedor de un colegio que no dispone de suministro de agua ni en su comedor, ni en su recinto, ni en su periferia cercana. La discusión, en el Capítulo 6, Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo. Apartado Refinamiento de la identificación. Importancia de los comedores para los directores, nos lo ilustrará.

El refinamiento de la identificación por los ADRs ha sido útil para detectar algunos aspectos que tienen especial relevancia no sólo para los directores de escuela, sino también por su influencia en otros resultados de este proyecto.

Resumen Actividad 2.1 En resumen, la formación de estos ADRs ha cubierto pues no sólo los aspectos teóricos, y las técnicas de toma de datos, sino también su conocimiento (y el nuestro) del medio a intervenir, y el establecimiento de contacto personal con los responsables de las escuelas, que en principio debería facilitar la coordinación de las actividades formativas en las escuelas.

Actividad 2.2 Diseño e impresión de los materiales

Los siguientes materiales se han desarrollado y puesto a disposición del equipo evaluador.

Unidad Didáctica Derechos de los niños (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.1). Impresa para su uso con los alumnos, utilizada en las formaciones.

Unidad Didáctica Medio Ambiente (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.2). No editada, sino impresos los ejemplares necesarios para cada uso.

Gymkhana por la igualdad. Diseñada. Utilizada. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.2). Impresa según su uso.

DVD sobre "Equidad de Género en la Escuela". Dibujos animados. Editado. Utilizado en los talleres.

Indicadores de Proceso

2.2.1 Los materiales han sido preparados y distribuidos entre el mes 9 y 12 del proyecto

Los materiales han sido preparados en el mes 12, distribuidos durante su uso, a lo largo de los meses en que se han desarrollado las actividades de sensibilización.

Actividad 2.3 Talleres de trabajo de la Unidad Didáctica con los niños y niñas

Se han desarrollado actividades de formación destinadas al alumnado en las 7 Comunas intervenidas. Más de la mitad se han desarrollado en Centros Cívicos para obviar dificultades con los horarios, y derivadas de la falta de infraestructuras en las aulas.

Esta es la relación de actividades realizadas, y su respectiva fuente de verificación.

- Comuna Briech. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.1.
- Comuna Dar Chaoui. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.2.
- Comuna Khaloua. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.3.
- Comuna Menzla. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.4.
- Comuna Sahel Chamali. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.5.
- Comuna Sidi Yamali. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.6.
- Comuna Zinat. Disponible en Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.4.7.

Indicadores de Proceso

2.3.1 Los niños/as muestran su interés por la igualdad de género antes de que finalice el proyecto

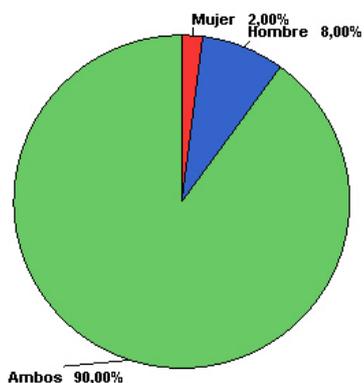
Durante el proceso formativo, los únicos conocedores del interés despertado entre los alumnos son los Formadores, ADRs encargados de su ejecución, que la deben pulsar constantemente. Sus comentarios e impresiones sobre el interés suscitado entre los alumnos se pueden consultar en la **Entrevista final a ADRs**, disponible en el Anexo 6. En general **destacan el interés que en los alumnos** han despertado unas actividades de formación que les sacaban de la rutina y les daban ocasión de participar activamente en los talleres.

Finalizadas las sensibilizaciones se aplica una **encuesta sobre los efectos de las sensibilizaciones** diferenciadamente a niños de menos y más de 10 años, para intentar valorar su incidencia y efectos. Sus cuestionarios y resultados detallados se hayan disponibles en el Anexo 5.

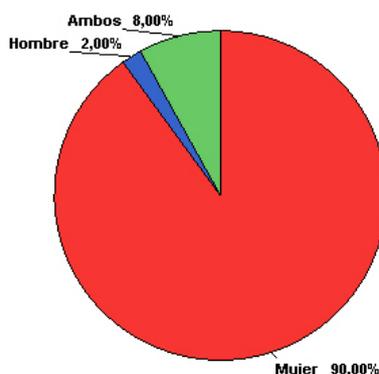
Observamos en ellos que algunos **estereotipos** ligados al género, como la adscripción a un determinado sexo **de ciertas labores profesionales, se están atenuando**, como sucede con la ingeniería y, más aún con la medicina (que todos los encuestados reconocen como propia de ‘Ambos’, mujeres y hombres). Si bien se mantiene para otras profesiones, como la puericultura. No sabemos cuál hubiera sido la respuesta si hubiésemos preguntado si la ‘Dirección de Escuela’ es propia de Hombres,

Mujeres, o Ambos, y dado que los 21 cargos de las 7 escuelas son hombres, hubiera sido interesante observar cómo se enfrentan a este conflicto, entre realidad y deseo, las niñas y los niños.

Ingeniería corresponde a:

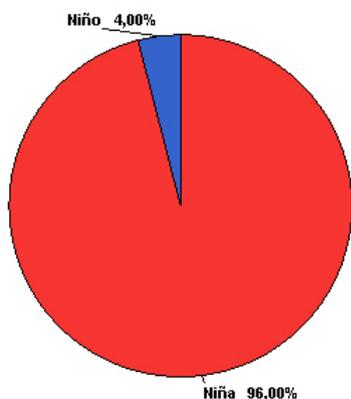


Puericultura corresponde a:

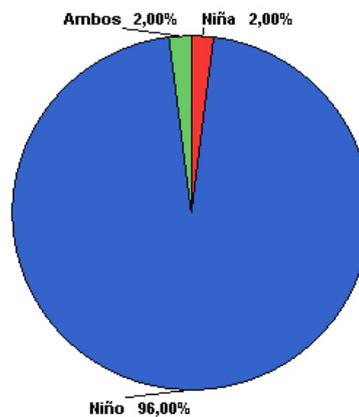


Los estereotipos negativos son compartidos por niñas y niños, y afectan también a las tareas que ellos pueden realizar en casa.

A Fregar el Suelo puede colaborar:

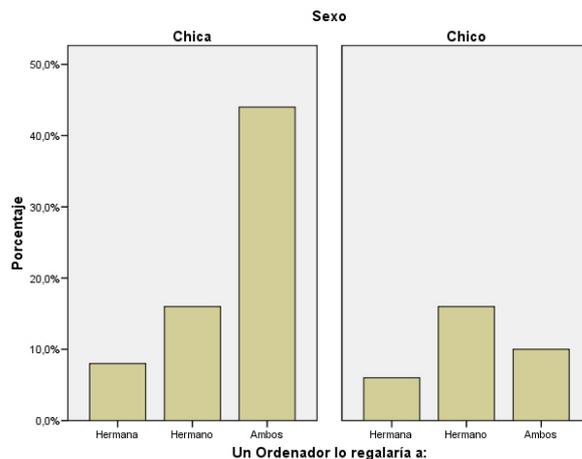
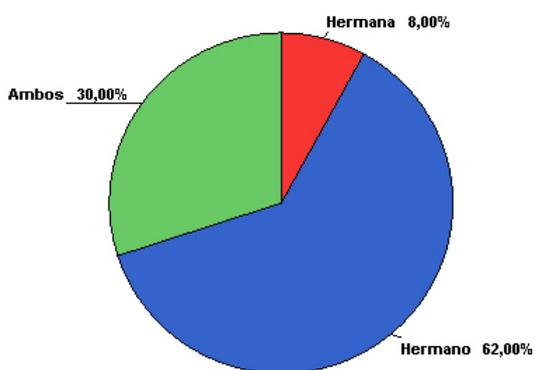


A Arreglar un Enchufe puede colaborar:



En general estos estereotipos son compartidos por niñas y niños, como decimos, e incluso inciden más agudamente entre las niñas. Sin embargo, **en algunos aspectos, las niñas se niegan a asumir el estereotipo, que los niños aún mantienen.** Así por ejemplo las niñas asumen, en mayor medida aún que los niños, que una bicicleta es regalo más propio para su hermano (niño). Pero se niegan a asumir que lo sea un ordenador, y responden mayoritariamente que sería adecuado para ambos, mientras que los niños siguen destacando en primer lugar que es apropiado para su hermano (niño), como observamos en el gráfico cruzado por sexo de los encuestados.

Una Bicicleta la regalaría a:



Resumen Actividad 2.3. Las actividades se han ejecutado, no sin ciertas dificultades en algunas escuelas. Han ayudado a la formación de más de 400 alumnas y alumnos. Han logrado captar el interés de las niñas y niños, y de las madres que, en muchas de las actividades les acompañaron.

Indicadores de Resultado

2.1 Los niños y niñas han aumentado su conocimiento y sensibilización sobre la igualdad de oportunidades al finalizar el proyecto

Para valorar el cumplimiento de este indicador y, consecuentemente, el cumplimiento del resultado, hemos realizado una encuesta final (Disponible en el Anexo 5) con aquellos alumnos/as aún escolarizados que se beneficiaron de las sensibilizaciones. Se ha podido comprobar que su actitud y percepción, respecto a las líneas de base genéricas, hacia la igualdad de género había cambiado para hacerse más positiva. Las diferencias que encuentran son menos marcadas e incluso proponen acciones concretas para que las mujeres avancen, como es alfabetizar a las mujeres adultas o hacer “cosas” para que las chicas puedan tener trabajo cuando terminen sus estudios.

Se han aplicado, en función de la edad, encuestas al alumnado que ha participado en las actividades de formación.

Cuestionario Sobre impacto de las sensibilizaciones a alumnado de **menos de 10 años.**

Cuestionario Sobre impacto de las sensibilizaciones a alumnado de **más de 10 años.**

En el Anexo 5 presentamos tanto los cuestionarios utilizados para cada grupo de edad, como los resultados y gráficos correspondientes. En él

se puede comprobar que las necesidades de formación en materia de género siguen siendo altas.

Resumen Indicador de Resultado 2.1 Aunque la actitud del alumnado la igualdad de género se ha hecho más favorable, su necesidad de formación es aún importante.

2.2 Los niños y niñas han emprendido al menos 10 iniciativas a favor de la equidad antes del fin del proyecto

En cuanto a este indicador hemos de señalar que no se han realizado las 10 actividades presupuestas, de éstas solo se han realizado tres, en una escuela se organizó en una mesa redonda en la que participaron tres niños y tres niñas, dando sus puntos de vista sobre la igualdad. La segunda y tercera actividad son 2 talleres de pintura en 2 escuelas en la que participaron niños y niñas haciendo dibujos alusivos a lo que para ellos era la igualdad y la diferencia. Aunque bien es verdad que tres actividades supondrían que este indicador se ha cumplido en un 30% en términos relativos, convendría explicar que su cumplimiento ha entrañado serias dificultades, siendo la principal de ellas la desmotivación del cuerpo docente, a lo que nos referiremos en detalle en el análisis del Resultado 3. De tal manera que esto ha condicionado el que este indicador no se cumpla al 100%, ya que los alumnos/as han carecido de motivación por parte de sus maestros/as. Así las tres iniciativas realizadas tienen un gran valor cualitativo, que ya ha sido una iniciativa de los chicos y las chicas, pese a las resistencias que sus propios maestros ponían. Además estas actividades han sido realizadas fuera del recinto escolar y han contado con el apoyo de los dinamizadores (ADRs).

Resumen Indicador de Resultado 2.2 El equipo evaluador entiende que el reducido cumplimiento de este indicador en términos cuantitativos no ha impedido la consecución del resultado.

Fuentes de Verificación

2.1. Programa de los talleres de sensibilización

- Programa Unidad Didáctica Derechos de los niños (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.1).
- Programa Unidad Didáctica Medio Ambiente (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.2).
- Programa Gymkhana por la igualdad. Diseñada. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.2).
- Programa Talleres en que se utiliza DVD sobre "Equidad de Género en la Escuela".

Resumen Fuente de Verificación 2.1 Programas y materiales disponibles.

2.2. Material de Imprenta

Los siguientes materiales se han desarrollado, usado en los talleres y documentados como fuente de verificación.

- Unidad Didáctica Derechos de los niños (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.1).
- Unidad Didáctica Medio Ambiente (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.6.2).
- Gymkhana por la igualdad. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.2).
- DVD sobre "Equidad de Género en la Escuela". Disponible en árabe. Solicitable en formato magnético a MZC.

Resumen Fuente de Verificación 2.2 Materiales disponibles

2.3. Listado de presencia a los talleres

Parcialmente disponible.

2.4. Hojas de Evaluación

Parcialmente disponible.

2.5. Material Fotográfico

Fotos Formación de Formadores. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.1).

Fotos Formación de Formadores. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.1.2).

Fotos Talleres con los niños. (Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.7. Fotos).

Resumen Fuente de Verificación 2.5 Disponible.

2.6. Listado de Iniciativas

Resumen Fuente de Verificación 2.6 Sólo se han constatado 3 (teatro participativo y mesas redondas) de las 10 actividades previstas para permitir, recoger y discutir iniciativas del alumnado.

Resumen Resultado 2. Teniendo en cuenta los indicadores propuestos en el documento de formulación del proyecto, la documentación disponible y la verificación de las fuentes, podemos concluir que el resultado se ha conseguido en el marco de la intervención.

En el Resumen evaluativo presentaremos una tabla resumen del Resultado 2:

Resultado 3. En las escuelas de intervención los maestros y maestras aplican el enfoque de género en la impartición de las diversas materias.

La evaluación de la perspectiva de género no es tarea fácil, ya que es necesario tener en cuenta una serie de consideraciones que garanticen, no solamente el acceso de los niños y niñas a la educación, sino que este acceso sea en pie de igualdad y con la intención de reducir los elementos de desigualdad que, en función de la construcción social y simbólica del género, se han ido acumulando a lo largo de años de tradiciones y costumbre. Como venimos diciendo la perspectiva de género es realmente un elemento estratégico en este proyecto; en base a esto podemos decir que en la identificación, diseño y ejecución del mismo se han tenido en cuenta dos cuestiones fundamentales que inciden en la capacidad de ser evaluado este resultado:

La importancia de la transformación de las relaciones de género en el interior de la comunidad escolar, como medio para conseguir una verdadera igualdad entre los hombres y las mujeres. De ahí parte la consecución o no de este resultado, ya que trabajar con los maestros y maestras ha sido un elemento clave en el proyecto, pues entre los enseñantes evaluados en esta intervención conviene señalar que, aun existiendo un equilibrio cuantitativo entre los maestros y maestras, en todos los casos los cargos están en manos de los hombres, así la dirección está en manos de 7 hombres, la secretaría está en manos de 7 hombres y la jefatura de estudios está igualmente en manos de 7 hombres; esto quiere decir que **los patrones de desigualdad están muy marcados y que la transformación de estas relaciones se ve expuesta a grandes resistencias** que tiene que ver con la manera en la que se entiende la tenencia del poder. Estas resistencias se han presentado tanto por parte de los maestros como de las maestras en las actividades que referencian el resultado.

La metodología utilizada ha sido positiva desde la perspectiva de género. Se han realizado algunos talleres con maestros y maestras en los que se han utilizado herramientas que consideramos adecuadas para trabajar el proceso de implementación de la perspectiva de género en el ámbito escolar. No obstante esto, que en principio podría indicar el cumplimiento del resultado, la puesta en marcha de las actividades se ha encontrado con dificultades que, en términos generales, nos llevan a decir que el cumplimiento del resultado no se ha completado en el marco de la duración de esta intervención. Esto responde a tres motivos fundamentalmente:

Resistencias de los maestros y maestras a participar en los talleres: Los/as enseñantes, además de la distribución de los roles de género a la que hemos hecho alusión antes, están mal pagados y soportan unas condiciones laborales “ingratas” (ubicación de las escuelas rurales en lugares muy enclavados; con dificultad de acceso, especialmente en la época de lluvias; materiales insuficientes, infraestructuras obsoletas, incómodas y que en general dificultan el proceso de aprendizaje, etc.),

además de no tener ninguna obligatoriedad desde el punto de vista administrativo (durante la ejecución de este proyecto) para implementar los talleres. Esto ha hecho que su asistencia a los talleres haya sido muy regular, pues en términos cuantitativos podemos decir que han asistido en torno a un 30% del profesorado. Los talleres se han debido desarrollar en horario no lectivo, con lo cual la mayor parte prefería irse a su casa o dedicarse a otra cosa. A eso hay que unir la falta de coordinación entre los docentes y la dirección del colegio y entre la propia dirección y la delegación de educación que, mientras que para el cumplimiento del Resultado 1 pusieron todos los medios a disposición del proyecto, su implicación en el resto de los Resultados no fue, sobre todo al principio, equiparable.

El tiempo de ejecución del proyecto: es un proyecto que se ha llevado a cabo en 24 meses, lo cual en términos de escolarización supone un curso y medio. Esto es muy poco tiempo para poder trabajar estas cuestiones de tajo calado, ya que se trata de modificar estereotipos aprehendidos, entendidos como verdades universales e inmutables, imbricados en el imaginario colectivo y en la práctica de lo cotidiano.

El propio sistema de enseñanza en Marruecos, en el momento de la implementación de este proyecto más aún teniendo en cuenta su desarrollo en las zonas rurales: La HREA (una de las principales organizaciones en el mundo dedicada a la educación y capacitación en relación a los derechos humanos. www.hrea.net), realizó durante el año 2.005 un estudio sobre los principales libros de texto marroquíes utilizados en primaria y secundaria en relación a los prejuicios existentes en relación al género. Este estudio analizó 50 libros y el estudio contó también con la colaboración del ministerio de la Educación Nacional de Marruecos. Las conclusiones del estudio demostraron que había muy poca participación de las mujeres en la elaboración de los libros, siendo la referencia a autores femeninos en los manuales de primaria de un 5 % en relación con los autores masculinos; y tan solo de un 3% en el nivel secundario. Además el estudio dice que aquellos temas en los que habían participado las mujeres era cuestiones como por ejemplo la economía en el hogar, lo que hace abundar más en los estereotipos.

Como veremos más adelante el cambio en la legislación Marroquí en materia de educación ha supuesto un hecho capital en la modificación de estos comportamientos, de tal manera que este Resultado, que no se ha visto alcanzado en su totalidad en esta fase del proyecto, se ha conseguido en las siguientes fases, en que las actividades propuestas son realizadas con interés y solicitadas tanto por la delegación como por los propios directores. En algunos casos se ha conseguido su cumplimiento acabada la Fase I, y antes de iniciarse las siguientes. Nos relatan los ADRs cómo algunos directores, al principio distantes de las actividades de sensibilización, han demandado espontáneamente, finalizado el proyecto, actividades, con ocasión del algún evento (en que debían plantear alguna actividad a los alumnos), quizás

impulsados por los requerimientos que la aún incipiente implementación de la 'Reforma Educativa'⁸ les exige, entre otros aspectos, en el ámbito de la aplicación de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Todos estos factores han hecho que los/as enseñantes muestren poco interés en las cuestiones de género, ya que muchas de las propuestas de los talleres entraban en contradicción con aquello que por otro lado estaban enseñando a los niños y las niñas, de tal manera que algunos enseñantes cuestionaban la idoneidad de los materiales.

De los siete directores, seis de ellos no opuso ninguna resistencia a que los talleres se realizasen, pero tampoco se mostraron especialmente proclives a su desarrollo y, por otro lado éstos no tenían potestad para obligar a los maestros a participar en los mismos, ya que los talleres se realizaban en horario no lectivo. Pero aún en el caso de que hubiera asistido todo el cuerpo de enseñantes, eso tampoco garantizaría el cumplimiento del resultado, pues al no haber consenso en la aplicación del enfoque de género en la educación primaria y secundaria ellos/as no se sentían en la obligación de trabajar acciones de igualdad. Estos datos se desprenden de las entrevistas mantenidas con los ADR encargados de la formación. En estas mismas entrevistas los ADR nos aportan información sobre como esto ha cambiado en los últimos años y como este problema se ha solucionado, de tal manera que en fases posteriores de este proyecto sí se ha podido alcanzar el resultado y el objetivo. Esto nos lleva a la segunda cuestión:

Naturaleza de 'Proceso' del Proyecto

Como hemos señalado a lo largo de este documento, esta intervención puede considerarse continuación de la previa actuación en las siete Escuelas de la Ciudad de Assilah, e inicia además un Programa de Intervención en las Escuelas de las Comunas Rurales de Assilah, del cual esta actuación constituye la Fase I, como aparece en su título. En Junio de 2.010 concluyó su Fase II y en Enero de 2010 comenzó a ejecutarse la Fase III. Este conjunto de proyectos está incidiendo de forma muy amplia en las escuelas rurales de Assilah (pues prácticamente alcanzará a todos los centros principales), y en forma muy intensa.

A lo largo de este tiempo han acontecido **dos hechos (procesos)** que han supuesto un gran impulso para la implementación de las políticas de igualdad en las escuelas. El primero se ha dado a nivel normativo y constituye el **PROGRAMA NAJAH (Reforma de la Educación del Gobierno Marroquí 2008-2012), conocida por los actores de las escuelas como 'La Reforma'**, entre cuyos contenidos destaca la importancia de establecer relaciones de igualdad al interior de la comunidad escolar y que enfatiza especialmente en la formación y sensibilización de los enseñantes en materia de igualdad de oportunidades para romper estereotipos. Esto ha posibilitado el segundo hecho: **MZC ha firmado en**

⁸ Présentation du Programme NAJAH. Ministère de l'Éducation Nationale. Rabat, 2008. Disponible sólo en francés.

2010 un convenio con la Delegación de Tánger del Ministerio de la Educación Nacional, en el que se especifica la necesidad de formar al profesorado en cuestiones de género y en el cual la Delegación reconoce a MZC como organización partneria para realizar la campaña de sensibilización en la provincia Tánger-Tetuán y, especialmente, en la zona que nos ocupa (las siete comunas rurales de Assilah). De tal manera que en las Fases II y III de la intervención la asistencia a los talleres ha sido más numerosa y el profesorado ha mostrado un mayor interés, pues estas medidas gubernamentales vienen además acompañadas de una renovación de los libros de texto, en los cuales se tiende a eliminar cualquier imagen que incite a la perpetuación de las desigualdades de género y de los estereotipos. Así lo especifica el documento de ‘La Reforma’ (Programa NAJAH, ‘Espacio’ 1, Proyecto 6). En este mismo punto se establece que una de las limitaciones para la igualdad de oportunidades en la escuela es la deficiencia de los servicios básicos, en concreto la ausencia de letrinas (ya hemos discutido el impacto diferenciado de género de este servicio, véase Capítulo 6. Discusión sobre Sanitarios y Género), recomendando su habilitación óptima, siendo este uno de los elementos que prioriza esta intervención, adelantándose a la propia redacción de la nueva normativa, lo cual es indica que, en este proyecto se hizo una identificación de necesidades atendiendo al enfoque de género adelantada a su momento, o al menos previsoramente.

En el momento de esta evaluación, (tras acontecer estos dos procesos), las entrevistas con los directores de las escuelas muestran una buena disposición del estamento, no sólo a apoyar las capacitaciones de los enseñantes, sino incluso a transversalizar el enfoque de género, aunque sin tener una idea muy clara sobre en qué se cifra en lo concreto la perspectiva de género en el ámbito escolar. No deseamos ser optimistas, al menos mientras evaluamos proyectos, pero sí parece obvio que, tras ‘La Reforma’ (y sus referencias a la perspectiva de género y a su inclusión obligatoria en el currículo de los escolares) el profesorado va a tener una fuerte necesidad objetiva de que se le proporcione formación, y materiales didácticos, para poder cumplir su obligación docente.

En el Resumen evaluativo presentaremos una tabla resumen del Resultado 3.

A continuación evaluaremos el desarrollo de las actividades, los indicadores de proceso, y la consecución de este resultado.

Actividades

3.1 Diseño e impresión de los materiales

Indicadores de Proceso

3.1.1 Los materiales han sido preparados y distribuidos entre el mes 9 y 12 del proyecto.

No se ha desarrollado una unidad didáctica específica para el profesorado. Los materiales usados en la formación del profesorado incluyen los destinados explícitamente para la formación del profesorado, que en la práctica han sido análogos a los usados en la formación de ADRs. E incluyen asimismo los materiales que, como herramientas, se les proporcionan para su uso con el alumnado, que incluyen las unidades didácticas desarrolladas, Unidad Didáctica sobre Derechos de niñas y niños, Unidad Didáctica sobre Medio Ambiente, Gymkhana por la igualdad, DVD sobre " Equidad de Género en la Escuela ". Estos últimos materiales, herramientas para su ulterior uso con el alumnado, han sido puestos a disposición de cada escuela.

Resumen Actividad 3.1 Los materiales elaborados y puestos a disposición de profesorado pueden facilitar al profesorado la aplicación de los contenidos de formación propuestos.

3.2 Talleres de Formación para los maestros y maestras

El interés del profesorado hacia las actividades de formación y su asistencia a las actividades previstas ha sido escasa.

Indicadores de Proceso

3.2.1 Los maestros/as han asistido regularmente a los talleres

Escasos profesores han mostrado interés o han asistido a las actividades previstas. Algunos profesores y/o profesoras han acompañado a su alumnado en los talleres realizados para el alumnado.

Indicadores de Resultado

3.1 Los maestros y maestras han mostrado su interés por la materia

Durante la ejecución del proyecto sólo una pequeña fracción del profesorado ha mostrado este interés. Tras la aprobación de 'La Reforma' educativa, y su puesta en práctica, hacia el final de este proyecto, el interés mostrado por la dirección y profesorado ha aumentado claramente.

Resumen Indicador de Resultado 3.1. Durante la ejecución del proyecto el interés del profesorado ha sido escaso. Tras la aprobación de 'La Reforma' ha aumentado claramente.

3.2 Se ponen en práctica los conocimientos aprendidos antes del fin del proyecto

Durante la ejecución del proyecto sólo **una pequeña fracción del profesorado ha puesto en práctica los conocimientos** aprendidos.

Tras la aprobación de **‘La Reforma’ educativa**, y su puesta en práctica, hacia el final de este proyecto, el interés mostrado por la dirección y profesorado **ha aumentado**.

Resumen Indicador de Resultado 3.2. Durante la ejecución del proyecto sólo una pequeña fracción del profesorado se ha sensibilizado y ha puesto en práctica, con sus alumnos, los conocimientos aprendidos.

Fuentes de Verificación

3.1. Programa de los talleres de sensibilización

3.2. Material de imprenta

3.3. Listado de presencia a los talleres

3.4. Hojas de evaluación

3.5. Material Fotográfico

Resumen Fuentes de Verificación. Puesto que a las actividades de formación del profesorado han asistido escasos profesoras y profesores (aunque algunos más han acompañado a sus alumnos en talleres y actividades), la mayor parte de las fuentes de verificación relativas a su formación no han estado disponibles.

Resultado 4. Hemos reducido los índices de absentismo escolar, especialmente de las niñas, en las siete comunas rurales de Assilah, a través de la campaña ciudadana de información y sensibilización sobre igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres y el derecho a la educación.

La reducción del absentismo alcanzada se mediría fácilmente mediante la comparación entre las cifras de absentismo existentes antes de la realización de las actividades y las mismas cifras medidas al final de las actividades.

Problemas metodológicos.-

Para evaluar el impacto sobre el absentismo, en la práctica se trataría **comparar las estadísticas de absentismo** del curso 2006-2007, (**anteriores**) con las del curso 2009-2010 (**posteriores**), aún no disponibles al momento de la redacción de este informe.

En un contexto de absentismo estable, la disminución podría ser atribuida a la intervención. Sin embargo, **es de esperar que, en este lapso de tres cursos, el absentismo debe haber disminuido en forma 'natural', por causas diferentes** a la ejecución del proyecto, como cambios en la **legislación y normativa** escolar y su aplicación, **mejoras en los suministros** y el funcionamiento de los comedores escolares, conexión a suministros de agua y electricidad, o el simple influjo de la televisión, en que se difunden eventuales **campañas de sensibilización** sobre la necesidad de escolarización de niños y niñas. Su influencia positiva se sumaría a la producida por el proyecto, haciendo difícil cuantificar ésta.

Se podría analizar ¿Qué sucedería **si incluyéramos menos cursos** (p. ej. 2007-2008 frente a 2008-2009)?: Entonces las **diferencias aleatorias**, o condicionadas por la climatología o las necesidades de trabajo agrario **influirían más que la propia actuación**, sobre las mediciones obtenidas sobre el absentismo.

Algunas de estas posibles causas incidentes en la disminución del absentismo pueden tener un grado de incidencia conmensurable al de la ejecución del proyecto, y un análisis estadístico detallado podría ayudarnos a distinguir sus efectos de los causados por la intervención. Así **si dispusiéramos de series temporales más largas** (años antes, durante y después de la intervención), **y más extensas (colegios intervenidos y no intervenidos en la zona)** podríamos aplicar técnicas estadísticas que ayudasen a distinguir los efectos de este proyecto de los de otros factores incidentes.

Pero en este caso, la **falta de estandarización en la contabilización** del absentismo, **entre colegios, y a lo largo del tiempo**, haría resentir la fiabilidad de los datos (que se recogen y procesan manualmente), y por

tanto de los análisis estadísticos aplicables, especialmente sensibles a la imprecisión o falta de estandarización de los datos en que se basan.

Dado que aún no disponemos de datos sobre el absentismo del último curso, que no estos estarán disponibles hasta el inicio del próximo (finalizada esta evaluación) y sobre todo, que aún disponiendo de ellos no sería correcto usarlos para evaluar este resultado, la incidencia de esta intervención sobre el absentismo es actualmente difícilmente escrutable. Sólo las **opiniones y razonamientos de los directores** recogidos en las entrevistas finales, disponibles en el Anexo 7, nos permiten sondear si y (más interesante) **cómo las intervenciones pueden mejorar el absentismo y (más importante) el abandono escolar.**

Podríamos usar el sentido común para establecer una **implicación lógica entre la mejora de ciertas infraestructuras y la disminución del absentismo.** Así, las mejoras en el comedor, (en un medio en que las familias no siempre pueden proveer una alimentación suficiente a su descendencia) debería influir directa y fuertemente sobre el absentismo. Parecidamente la impermeabilización de aulas debería reducir en alguna medida el absentismo (por lo menos en la medida en que disminuya los resfriados entre el alumnado que va a clase). Semejantemente de la rehabilitación o construcción de bloques sanitarios, con implicaciones sanitarias y de género, se debería esperar una disminución, más a medio plazo, del absentismo, en particular de las alumnas.

Pero, lógicamente **no deseamos evaluar todo un Resultado en base al sentido común**, instrumento válido en el método científico, por ejemplo en la fase de generación de hipótesis, pero que, a diferencia del experimento, o la deducción, no aporta seguridad alguna para la contrastación de una hipótesis (como por ejemplo ‘se ha conseguido el resultado 4’).

No obstante, **si la insuficiencia de datos**, su cuestionable fiabilidad, o la imposibilidad o dificultad de recabarlos en tiempo y coste razonables, **nos lo ‘sugiere’, nos veremos abocados a usar argumentaciones** sobre la consecución del resultado, en forma lógica (y que pueden ser analizados lógicamente por el lector), y eventualmente a incluir aspectos de sentido común, que ‘aparentemente’ deberíamos compartir todos (autoras, autores, lectoras y lectores). **En este caso, la fiabilidad de las conclusiones estará muy condicionada**, y por varios mecanismos.

Imaginemos una intervención semejante en un país algo más al sur. Es de sentido común que mejorando una escuela, el absentismo disminuirá. Pero si, en ese contexto, el absentismo no se produce en su mayor causación por los problemas de las infraestructuras, sino por un substrato de discriminación étnica, el trasplante de ‘sentido común’ de un contexto a otro fracasará, y la rehabilitación física de la escuela no contribuirá en estimable medida a la disminución del absentismo.

Para el Resultado 4 (... absentismo) de este proyecto algunas actividades incluidas bajo el Resultado 1 pueden tener una incidencia de orden comparable o superior al de las actividades previstas en la ejecución para este resultado 4. Un ejemplo es la mejora de los suministros del comedor, que se incluye en este proyecto en aquellos colegios que disponen de él.

Hemos apuntado **algunas explicaciones a la importancia de las mejoras en el comedor sobre la rehabilitación de aulas, en orden a incidir sobre el absentismo** (y el abandono) escolar (Resultado 4 de este proyecto). Pero estos argumentos no justifican toda esa incidencia, y dejan una parte de ella inexplicada.

Hemos intentado explicarla con detalle en el Capítulo 6, Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo.

Siguiendo ésta y otras discusiones, como la relativa a los Sanitarios y Género, en el mismo Capítulo 6, o valorando simplemente los efectos de la rehabilitación de las aulas, **comprendemos que el Resultado 4 de este proyecto se tiene que haber conseguido, y se mantendrá durante años**, aunque aún cuando no se hubieran desarrollado actividades de formación. Pero no cabe duda de que **estas formaciones y sensibilizaciones, en sinergia con las actuaciones rehabilitadoras, han potenciado mutuamente sus efectos, para conseguir mejoras en el absentismo y el abandono escolar** más pertinaces, resistentes a eventualidades futuras, y orientadas a disminuir la inequidad de género, en forma más eficaz de la que podrían alcanzar actuaciones en un solo sentido (Rehabilitación, o Formación).

No obstante, nos interesa conocer **en qué medida las formaciones han contribuido a la consecución del Resultado 4**, y en particular cual de los tipos de formaciones realizadas tienen más capacidad de incidir en su consecución.

De las **entrevistas finales realizadas a los directores** extraemos que, al preguntar sobre la reducción del absentismo, las actuaciones de formación más referidas son las dirigidas a las madres. Ello no nos extraña, pues ya hemos distinguido que en el absentismo y abandono escolar coexisten dos voluntades decisorias: la del alumno o alumna (que 'proponen'), y la de la familia ('paradójicamente' las madres en este ámbito, que 'disponen') o viceversa. En general se reconoce a las **actividades formativas o de sensibilización realizadas con las madres como las de mayor incidencia sobre la reducción del absentismo**. El carácter paradójico de esta autoridad de las madres no es, desgraciadamente, paradójico. Se basa en la concepción, demasiado extendida, de que los hijos y sobre todo hijas (al menos hasta cierta edad, en que puedan ayudar a algunas labores) son 'cosas de la casa', y de su gestación, parto, educación y alimentación la madre es responsable.

Algunas de las argumentaciones de los directores nos ayudarán a entender los mecanismos por los que estos beneficios se producen.

“la alfabetización de las madres es buena para evitar el absentismo, pues las mujeres se sienten como con mayor autoridad y ven lo importante que es aprender”

(Entrevista a Director 3). Disponibles en Anexo 7.

En resumen las actividades de formación destinadas a las familias, aprovechadas sobre todo por las madres, en parte mientras acompañaban a sus hijos e hijas a las actividades organizadas, han contribuido a la consecución del Resultado 4, a perpetuar su consolidación en el tiempo y a disminuir la brecha de género en la escolarización básica.

Actividades

Actividad 4.1 Diseño e impresión de soportes

Se han usado los materiales desarrollados para el alumnado, al asistir conjuntamente estos con sus madres a gran parte de las actividades.

Indicadores de Proceso

4.1.1 Los materiales han sido preparados y distribuidos entre el mes 9 y 12 del proyecto.

Los materiales desarrollados, han sido preparados en el mes 12, y se distribuyeron durante los talleres.

Resumen Actividad 4.1 Se han usado los materiales desarrollados para el alumnado.

Actividad 4.2 Talleres con los padres y madres de alumnos/as sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación.

La asistencia de Padres y Madres a los talleres propuestos ha sido limitada, en particular la de los padres, muy escasa, y la podríamos descartar. Simplemente digamos que algunos padres han asistido a algún taller, organizado para el alumnado, más impulsados por ser, además de padres de alumnos, cargo o representante de algún colectivo del aduar o comuna. Aunque debe agradecerse la participación de estas personas, no la vamos evaluar, por ser escasa, pero sí debemos señalar la necesidad de analizar las causas de su escasez y las consecuencias de esta ajenidad a las actividades a las que, con su hijos, habían sido invitados.

Respecto a la participación de las madres, ha sido mayor, pero no puede considerarse representativa respecto a la población destinataria. **En torno a 60 madres han asistido,** generalmente **acompañando a sus hijos e hijas** a alguno de los talleres de sensibilización efectuados.

Indicadores de Proceso

4.2.1 Los padres/as asisten a las actividades regularmente y muestran su interés por la igualdad de género antes del fin del proyecto

Resumen Actividad 4.2 La asistencia de Padres y Madres a los talleres propuestos ha sido limitada, en particular la de padres, muy escasa. En torno a 60 madres han asistido, generalmente acompañando a sus hijos e hijas a los talleres de sensibilización efectuados.

Indicadores de Resultado

4.1 Los padres y las madres han aumentado su información y sensibilización sobre la importancia de la educación antes del fin del proyecto

Directamente alrededor de **60 progenitores (madres en su gran mayoría) han aumentado, directamente su sensibilización sobre la importancia de la educación.** Es posible que, indirectamente, a través del alumnado asistente, o de las madres asistentes, este efecto se haya multiplicado. Pero ello sería difícil de constatar.

Fuentes de Verificación

4.1 Programa de los talleres de sensibilización

4.2 Materiales de imprenta

4.3. Lista de presencia

4.4 Hojas de evaluación

4.5 Informes de los/as directores/as de las escuelas sobre absentismo escolar

4.6 Material fotográfico

Resumen Fuentes de Verificación. Puesto que la formación de las madres ha tenido lugar mientras acompañaban a sus hijos e hijas a las actividades para ellos organizadas, las fuentes de verificación de este resultado remiten (son equivalentes) a las que hemos tratado en el Resultado 2.

Resumen Resultado 4. Las actividades de formación destinadas a las familias, aprovechadas sobre todo por las madres, han contribuido a la consecución del Resultado 4, a perpetuar su consolidación en el tiempo y a disminuir la brecha de género en la escolarización básica.

CAPÍTULO 5. RESUMEN EVALUATIVO

En este capítulo resumiremos la **consecución de cada resultado**, en base al desarrollo de sus Actividades, y en base a sus Indicadores de Resultados previstos.

A continuación resumiremos la **evaluación general del proyecto en base a los criterios evaluativos** estipulados en los términos de referencia.

TABLA RESUMEN DEL RESULTADO 1	
Siete escuelas rurales de primaria del círculo de Assilah tienen rehabilitadas sus aulas y espacios comunes, incluyendo los bloques sanitarios diferenciados para niños y niñas.	
Actividades	Indicadores de Resultado
<p>Actividad 1.1 Revisión de infraestructuras y planos</p> <p>Se han revisado y especificado a la constructora las reformas a efectuar sobre la obra existente, y se ha ajustado la ejecución de la obra nueva (sanitarios) a planos previamente existentes.</p> <p>Actividad 1.2 Permisos de obra</p> <p>El convenio con La Delegación del Ministerio de Educación Nacional permite las obras.</p> <p>Actividad 1.3 Construcción de bloques sanitarios y rehabilitación de espacios en mal estado</p> <p>Las obras se han ejecutado y finalizado con un retraso de un mes sobre el cronograma previsto.</p> <p>Actividad 1.4 Habilitación</p> <p>Las obras se han habilitado ágilmente tras su finalización.</p> <p>Actividad 1.5 Inauguración</p> <p>Las obras se han cedido en acto oficial entre la Delegación, y adicionalmente se han entregado al equipo directivo e inaugurado formalmente en 4 de las escuelas intervenidas.</p> <p>Actividad 1.6 Publicitación</p> <p>Los elementos de visibilización en Andalucía y en la zona intervenida se han elaborado, y difundido. La procedencia andaluza de estas intervenciones, en la las comunas rurales de Assilah es fácilmente identificada, en parte debido a la concentración de las actuaciones. Los elementos de visibilización son aceptables</p>	<p>1.1 Las escuelas están rehabilitadas y listas para su uso antes del mes 15 del proyecto.</p> <p>Las obras han concluido con un retraso de un mes.</p>
<p>Fuentes de Verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Planos de las reformas y construcciones 2 Permisos de obras 3 Informes de los técnicos de construcción sobre la situación inicial y final 4 Fotografías 5 Facturas de los materiales comprados para la construcción 6. Material Fotográfico 	
<p>Comentario Sobre Fuentes de Verificación:</p> <p>Las fuentes de Verificación han sido accesibles al equipo evaluador.</p>	

TABLA RESUMEN DEL RESULTADO 2	
<p>Los niños y las niñas escolarizados en escuelas rurales están sensibilizados sobre igualdad de oportunidades y derechos a la educación</p>	
Actividades	Indicadores de Resultado
<p>Actividad 2.1: Formación de formadores/as en materia de equidad de género:</p> <p>Esta actividad ha consistido en la formación de un equipo de sensibilizadores y sensibilizadoras que posteriormente se ocuparía de realizar las campañas en las comunas rurales. Esta formación ha incluido su capacitación y la generación de materiales en lengua árabe para la impartición de talleres a niños/as, padres y madres y profesorado. Se les ha formado en animación sociocultural, derechos humanos y equidad de género.</p> <p>Los sensibilizadores/as se han ocupado, además, de realizar un cuestionario sobre la calidad de la enseñanza y otro sobre el estado de las escuelas.</p> <p>En resumen, la formación de estos ADRs ha cubierto pues no sólo los aspectos teóricos, y las técnicas de toma de datos, sino también su conocimiento (y el nuestro) del medio a intervenir, y el establecimiento de contacto personal con los responsables de las escuelas, que en principio debería facilitar la coordinación de las actividades formativas en las escuelas.</p>	<p>2.1. Los niños y niñas han aumentado su conocimiento y sensibilidad sobre igualdad de oportunidades al finalizar el proyecto.</p> <p>Para valorar el cumplimiento de este indicador y, consecuentemente, el cumplimiento del resultado, hemos realizado una encuesta final con aquellos alumnos/as aún escolarizados que han se beneficiaron de las sensibilizaciones. Hemos podido comprobar que su actitud y percepción, respecto a las líneas de base, hacia la igualdad de género había cambiado para hacerse más positiva.</p>
<p>Actividad 2.2: Diseño e impresión de materiales</p> <p>Se preparó en los tiempos previstos una unidad didáctica sobre igualdad de oportunidades y una sobre medioambiente. Así mismo se prepararon dinámicas participativas para que los niños/as construyeran su identidad en pie de igualdad desde los juegos.</p>	<p>2.2. Los niños y niñas han emprendido al menos 10 iniciativas a favor de la equidad de género antes del fin del proyecto.</p>
<p>Actividad 2.3: Talleres de trabajo de la Unidad Didáctica con los niños y niñas. Estos talleres se realizaron fuera del recinto escolar, en su mayor parte en los centros cívicos o en su entorno.</p>	<p>En cuanto a este indicador hemos de señalar que en términos cuantitativos se ha cumplido en un 20%, pero esto no ha sido un impedimento para la consecución del resultado.</p>
<p>Fuentes de Verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Programa de formación de formadores 2- Listado de asistencia a las formaciones 3- Listado de formadores 4- Materiales para la sensibilización 5- Programa de los talleres con niños 6- Informe de las iniciativas de los niños y niñas a favor de la equidad de género. 7- Fotografías 	
<p>Comentario Sobre Fuentes de Verificación: Las fuentes de Verificación han sido accesibles al equipo evaluador.</p>	

TABLA RESUMEN DEL RESULTADO 3	
En las escuelas de intervención los maestros y maestras aplican el enfoque de género en la impartición de las diversas materias.	
Actividades	Indicadores de Resultado
<p>Actividad 3.1: Diseño e impresión de materiales Los dinamizadores encargados de los talleres de formación con los maestros y maestras optaron por no generar una unidad didáctica específica para el profesorado, sino utilizar técnicas de dinamización participativas, para fomentar de este modo el interés del cuerpo docente. Esta decisión parece oportuna, ya que, habida cuenta de la falta de interés que en esta Fase ha mostrado el profesorado, una unidad didáctica ya cerrada, hubiera sido, tal vez, un elemento que incidiese en la desidia, mientras que la metodología por la que optaron, al ser más participativa y más interactiva ha permitido que algunos de los docentes empaticen con algunas cuestiones fundamentales para el progreso de la equidad, que, aunque no pusieron en práctica en el marcha de esta intervención, si lo han hecho posteriormente (en parte por ‘imperativo legal’).</p>	<p>3.1. Los maestros y maestras han mostrado su interés por la materia. El indicador está bien formulado y otorga una gran flexibilidad para realizar interpretaciones plurales sobre el “interés” mostrado en la materia. De manera que si hubiese que ponderar el interés en función de la asistencia, podríamos decir que ha estado en torno al 30%, ya que es esa la cifra que barajamos en cuanto a la participación de los docentes en los talleres, muy por debajo de lo deseable. Sin embargo, si medimos el indicador desde el interés que muestran los asistentes y ciframos el mismo en la participación de estos en la construcción y debates de los talleres podríamos decir que el interés ha sido en torno al 80%, según los datos que nos han facilitado los dinamizadores encargados de impartirlos.</p>
<p>Actividad 3.2: Talleres de formación con los maestros y maestras Los talleres se han llevado a cabo de forma irregular, ya que los facilitadores de los talleres se han encontrado con problemas de calado, que van desde la falta de coordinación entre el profesorado y la dirección, la falta de coordinación entre la dirección y la delegación y la propia renuencia de los docentes a participar en los talleres. Esta renuncia ha ido desapareciendo en fases posteriores a la que es objeto de esta evaluación, en buena medida a consecuencia de la Reforma educativa de Marruecos, en la que se incluye de forma específica el trabajo en sensibilización en materia de género con los docentes.</p>	<p>3.2. Se ponen en práctica los conocimientos aprendidos antes del fin del proyecto. En el marco de esta intervención no se han puesto en práctica acciones transversales de género. Estas empezaron a realizarse a partir del año siguiente, coincidiendo con la Reforma educativa y con la segunda fase de este proyecto.</p>
<p>Fuentes de Verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de los talleres de sensibilización 2. Materiales de imprenta 3. Listado de presencia 4. Hojas de Evaluación 5. Fotografías 	
<p>Comentario Sobre Fuentes de Verificación: Una Unidad Didáctica específica para el profesorado no se ha generado ni editado. El resto del material que se ha aplicado con el profesorado (fundamentalmente parte del usado en la formación de ADRs), y el que se ha puesto a disposición de los docentes (material didáctico para su aplicación con los niños) han sido accesibles al equipo evaluador. El resto de las fuentes han sido accesibles al equipo evaluador.</p>	

TABLA RESUMEN DEL RESULTADO 4	
<p>Hemos reducido los índices de absentismo escolar, especialmente de las niñas, en las siete comunas rurales de Assilah, a través de la campaña ciudadana de información y sensibilización sobre igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres y el derecho a la educación.</p>	
Actividades	Indicadores de Resultado
<p>Actividad 4.1 Diseño e impresión de soportes Se han usado los materiales desarrollados para el alumnado Los materiales desarrollados para el alumnado, han sido preparados en el mes 12, y se distribuyeron durante los talleres.</p>	<p>4.1 Los padres y las madres han aumentado su información y sensibilización sobre la importancia de la educación antes del fin del proyecto</p>
<p>Actividad 4.2 Talleres con los padres y madres de alumnos/as sobre igualdad de oportunidades y derecho a la educación. Las actividades de formación destinadas a las familias, aprovechadas sobre todo por las madres, en parte mientras acompañaban a sus hijos e hijas a las actividades organizadas, han contribuido a la consecución del Resultado 4, a perpetuar su consolidación en el tiempo y a disminuir la brecha de género en la escolarización básica.</p>	<p>Directamente alrededor de 60 progenitores (madres en su gran mayoría) han aumentado, directamente su sensibilización sobre la importancia de la educación. Es posible que, indirectamente, a través del alumnado asistente, o de las madres asistentes, este efecto se haya multiplicado.</p>
<p>Fuentes de Verificación: 1 Programa de los talleres de sensibilización 2 Materiales de imprenta 3. Lista de presencia 4 Hojas de evaluación 5 Informes de los/as directores/as de las escuelas sobre absentismo escolar 6 Material fotográfico</p>	
<p>Comentario Sobre Fuentes de Verificación: Puesto que la formación de las madres ha tenido lugar mientras acompañaban a sus hijos e hijas a las actividades para ellos organizadas, las fuentes de verificación de este resultado remiten (son equivalentes) a las que hemos tratado en el Resultado 2</p>	

Presentamos a continuación este cuadro resumen de la evaluación general del proyecto en base a los criterios básicos de evaluación, y a las cuestiones de evaluación aceptadas la propuesta evaluativa.

RESUMEN EVALUACIÓN DEL PROYECTO

1. PERTINENCIA	
¿Se corresponde el proyecto con las prioridades de los beneficiarios?	Sí
¿Han cambiado las prioridades de los beneficiarios desde la definición de la intervención?	Ligeramente, en forma positiva
¿Han cambiado las prioridades de desarrollo del país receptor o del área de influencia?	Se ha desarrollado la normativa
¿Han cambiado las prioridades de la Cooperación Española para el desarrollo?	No

2. EFICACIA	
¿Se han alcanzado todos los resultados previstos del proyecto?	Aceptable. El resultado 3 No
¿Se ha alcanzado el objetivo específico del proyecto?	Sí
¿Ha contribuido el proyecto a alcanzar el objetivo global?	Sí

3. EFICIENCIA	
¿Se han respetado los presupuestos establecidos iniciales establecidos en el documento?	Sí
¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos?	Prácticamente Sí
¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en los resultados?	Sí

4. IMPACTO	
¿Se ha logrado un impacto positivo sobre los beneficiarios directos considerados?	Sí
¿Se han producido impactos positivos no previstos sobre los beneficiarios?	Sí
¿Se han producido impactos negativos no previstos sobre los beneficiarios?	No

5. VIABILIDAD	
¿Se mantienen los beneficios de la intervención una vez retirada la ayuda externa?	Sí
¿Se ha realizado un análisis suficiente de las políticas de apoyo?	Sí
¿Se ha influido positivamente sobre la capacidad institucional?	Sí
¿Se ha beneficiado a los colectivos más vulnerables?	Sí
¿Se ha actuado sobre las diferencias de género?	Sí
¿Se ha promovido un progreso tecnológicamente apropiado?	Sí
¿Se ha velado por la protección del medio ambiente?	Sí

6. VISIBILIDAD	
¿Se recuerda positivamente a la Cooperación Andaluza?	Sí
¿Se recuerda positivamente a los técnicos andaluces?	Sí

7. ASPECTOS METODOLÓGICOS	
¿Ha sido correcta la formulación de la intervención según el EML?	Aceptable
¿Ha sido útil el sistema de indicadores predefinido?	Muy general
¿Han sido bien identificadas las fuentes de verificación?	No siempre
¿Han sido apropiados los métodos de recopilación y análisis de los datos?	Sí
¿Han sido correctamente identificados los factores externos?	No todos
¿Han evolucionado dichos factores conforme a lo previsto?	No todos
¿Se ha producido información suficiente para la evaluación?	Más que suficiente en general. Para el Resultado 3 ha sido más escasa.

CAPÍTULO 6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES EXTRAÍDAS

Presentamos a continuación varias discusiones que intentan analizar, con cierto nivel de detalle, aspectos problemáticos, o que exigen especial atención, de las actuaciones verificadas sobre centros educativos en la zona intervenida. Se incluyen las siguientes discusiones.

- Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo.-
- Visibilización de la Cooperación Española y Andaluza.-
- Sanitarios y Género

De cada una de estas discusiones intentamos extraer conclusiones que nos ayuden a mejorar, si no ya éste, ulteriores proyectos sobre escuelas rurales en el norte de Marruecos.

Mejoras del Comedor y Disminución del absentismo.-

En algunos colegios las demandas más urgentemente mencionadas por los directores se refieren al 'refectorio', un comedor que debería proporcionar diariamente comida a buena parte del alumnado, tanto del turno de mañana como de el de tarde. El comedor existe en todas las escuelas, pues la normativa lo impone, pero sólo es funcionante en algo más de la mitad. Las razones son diversas. La dotación básica de un comedor y su cocina, (generalmente adjuntos y no separados), consiste en: 1 horno eléctrico de pan (depende del suministro eléctrico). Una o dos bombonas de gas. Una hornilla de gran tamaño (30 cm. de diámetro). Una o dos ollas de 40 cm. de diámetro y 50 cm. de alto. Fregadero. Agua en fregadero. Desagüe en el Fregadero.

La mejora de la infraestructura del comedor se incluye en este proyecto en aquellos colegios que disponen de él, pero el establecimiento y la mejora de los suministros (de alimentos, pero también de gas, para cocinarlos, o de electricidad, para hacer el pan) son una externalidad. Como tales, estas mejoras pueden tener una incidencia en la reducción del absentismo de un orden de magnitud comparable o superior al que pueda tener la ejecución de este proyecto, los cambios normativos, o las campañas emitidas por televisión.

Comparando la incidencia de estos aspectos en la consecución del resultado podemos incorporar internamente en futuros proyectos algunos de estos aspectos más incidentes en los resultados, como priorizar la rehabilitación de comedores, o incluir su dotación básica.

Sin embargo, aunque pudieran priorizarse algunas de estas actuaciones, que se acaban identificando como más incidentes en los resultados, no podemos incorporarlas todas, por razones de presupuesto. Por ello debemos intentar identificar, más allá de lo obvio, por qué algunos condicionantes inciden más que otros en la disminución del absentismo escolar. **En la mejora de los comedores parece obvio: al mejorar las**

condiciones de salud del alumnado, a través de una aceptable alimentación, estará más sano, y **asistirá con más continuidad a la escuela**.

Pero si, simplemente la mejora de las condiciones de salud de la población escolar condicionara la disminución del absentismo, las actuaciones priorizables no serían necesariamente sobre el comedor, sino sobre las aulas, en su impermeabilización, prevención de humedades, carpintería y cristalería básica para el aislamiento y ventilación, y dotación de pupitres menos perjudiciales sobre la estructura ósea. Objetivamente los efectos sobre la salud de estas intervenciones son comparables o superiores a largo plazo a las que tiene el funcionamiento adecuado de los comedores (pues afecta a todo el alumnado, durante toda la jornada escolar (efectos ineludibles), mientras que la nutrición sólo afecta a la fracción de escolares que no podrían recibirla en casa, que ciertamente es alta). En la práctica equivale a decir que permanecer en la escuela, estáticamente, durante la jornada escolar, al menos en la mayor parte del curso en que frío, lluvia o calor se hacen sentir, es más perjudicial para la salud a largo plazo del alumnado que comer mal.

Sin embargo, creemos que la incidencia sobre la disminución del absentismo escolar de los servicios de comedor, es superior, comparada con la rehabilitación de aulas, y con las actividades de formación. **La causa de esta mayor incidencia no está en su influencia sobre la salud**, que es inferior a la de la rehabilitación de aulas. En todo caso, **estaría en el corto plazo en que se hace visible** (cada día, a la hora de comer, permite satisfacer una necesidad básica). En cambio las rehabilitaciones previenen infecciones, deficiencias posturales que tardan años en manifestarse, o reumatismos que pueden tardar décadas en presentar su sintomatología, pero que condicionarán fuertemente la vida adulta.

Hemos apuntado **algunas explicaciones a la superioridad de las mejoras en el comedor sobre la rehabilitación de aulas, en orden a incidir sobre el absentismo** (y el abandono) escolar (resultado esperado de este proyecto). Pero estos argumentos no justifican toda esta superioridad, y dejan una parte de ella inexplicada.

Creemos haber constatado que la **incidencia de las mejoras en el comedor es más fuerte sobre la disminución del absentismo** que otras actuaciones, como rehabilitaciones de aulas, de sanitarios, y actividades de sensibilización.

Hemos argumentado que las mejoras en el funcionamiento del comedor representan unos **beneficios visibles a muy corto plazo**, mientras que los beneficios de la rehabilitación de aulas, impermeabilización, protección de la intemperie, etc., en la prevención de patologías infecciosas, posturales o reumáticas tardarán meses, años, o aún décadas en hacerse visibles.

Pero estas argumentaciones no explican tan alta diferencia en la incidencia sobre el absentismo, a favor de las mejoras del comedor.

Siendo estrictos, **esta superioridad ni siquiera ha sido demostrada**. Ha sido argumentada. Ha sido observada. En las entrevistas iniciales para la identificación, y en la visita intermedia del equipo evaluador a los centros, los directores han manifestado la alta importancia que, para ellos, tiene la corrección de las deficiencias del comedor, incluso aunque el estado de las aulas sea objetivamente mucho peor que el del comedor.

Durante la encuesta que los ADRs pasaron a los directores sobre las infraestructuras de las escuelas, y que sirvió para refinar la identificación, y corregir la prioridad inicialmente otorgada a algunos aspectos, como éste, **los directores** de varios centros volvieron a manifestar su **preocupación por el estado del comedor**. Durante la visita intermedia de este equipo evaluador, en que la mayor parte las rehabilitaciones estaban ya acabadas, hemos sido invitados en varias ocasiones (en aquellos centros visitados, casualmente, en hora cercana al mediodía) a usar el comedor escolar. Ello podría interpretarse como un simple un acto de cortesía por parte de la dirección. Se puede entender como una suerte especial de hospitalidad, ante unos invitados que han patrocinado la mejora, en que el resultado se muestra, y se comparte con el huésped-patrocinador.

Pero ¿porqué se nos invita al comedor y no a los sanitarios? (ambos deben ser visitados por el equipo evaluador). **El comedor se muestra con orgullo**. Los sanitarios se nos han mostrado, a veces, con vergüenza. La restricción del manejo del comedor al personal encargado, que vigila a los niños durante su uso, permite el mantenimiento en buenas condiciones de la instalación. En los sanitarios el uso individual posibilita que algunos niños, o niñas, (no acostumbrados a la nueva dotación de agua y fosa séptica de los sanitarios) no guarden las normas básicas de uso, como verter agua tras su uso ‘mayor’, o no arrojar basura a la letrina. O bien una falta del suministro de agua, que puede tardar días en restaurarse, puede imposibilitar esta limpieza. Por ello la **dirección puede garantizar el ‘perfecto estado de revista’ del comedor**, y no siempre el de los sanitarios. Por ello, y por que la dirección vive el comedor más que como una prioridad, como una necesidad, vemos orgullo en la expresión de los directores al mostrarnos, e invitarnos a usar, el comedor tras su rehabilitación.

Análisis de beneficiarios y beneficios.-

Aunque no ha sido demostrada (sino sólo indiciada, escuchada y discutida) la superior incidencia de las actuaciones en el comedor sobre la disminución del absentismo, debemos intentar explicarla. Pero, ¿por qué detenerse en explicar las influencias de una actividad que se ha incluido, genéricamente, en el Resultado 1 de ‘Rehabilitación de infraestructuras’?.

Aparentemente no es muy necesario, pero si consideramos que el Resultado 4 de este proyecto se centra en la disminución del absentismo, y

observamos que una **actividad prevista para otro resultado reduce el absentismo en medida en superior que las previstas para este Resultado 4**, sería indolente no intentar explicar los mecanismos por los que se consigue tal efecto, no sólo para aprovecharlo en nuestras intervenciones (priorizando algunas actuaciones sobre otras), sino, sobre todo, para conocer en detalles las formas por las que una actividad, ajena al resultado, provoca inesperadamente efectos sobre el absentismo de un orden de magnitud superior al que proveen otras.

Para ello debemos **analizar, sobre estas mejoras del comedor, cuáles son los grupos beneficiarios de estas mejoras, cómo se benefician objetivamente, y cómo perciben subjetivamente este beneficio, y en qué plazo.**

Beneficios para Alumnado.-

El primer grupo beneficiado por las mejoras en el comedor es el alumnado, y su beneficio consiste en que **come**.

Si preguntásemos a un niño, o niña, sobre lo bueno y lo malo de la escuela (cosa que deberíamos hacer, o más exactamente se debería haber hecho al inicio de este proyecto), podría (hipotéticamente) respondernos (en árabe o en francés): **‘Nos dan de comer’, entre lo bueno, y ‘Hace frío’ o ‘Hay agua y humedad’ entre lo malo**. En el primer caso se trata (en francés o en español) de un enunciado transitivo, con un sujeto elidido ‘ellos’, un objeto indirecto, ‘nos’, y uno directo ‘de comer’ (o, sustantivando el infinitivo, ‘comida’). Para un niño, o niña, probablemente es **‘el colegio’ el que ‘nos da de comer’**. En términos conductistas se asociaría la satisfacción de una necesidad básica al colegio, o, personalizando, al profesorado, o al personal que prepara la comida.

Beneficios para Profesores.-

Para el profesorado y directores, ¿qué beneficio representa el comedor?. Pocos docentes hacen uso del comedor. Si no directamente beneficiados, parece ‘obvio’ que el alumnado, bien nutrido, probablemente al día siguiente asistirá a clase en mejor estado de salud, probablemente podrá estar más atento, el profesorado podrán realizar su labor docente más eficazmente, y ello sería un cierto beneficio para los el profesorado, en unas condiciones en que incluso mantener la atención del alumnado es difícil.

El absentismo implica un problema docente, pues altera el ritmo de las clases, y favorece el ‘descuelgue’ de grupos del alumnado. Aunque, en clases superpobladas podría ser un alivio para el profesorado. Es decir, **directamente el beneficio no es obvio**.

Pero para comprender los mecanismos por los que el profesorado se beneficia del comedor, debemos reparar en cómo enunciaría el alumnado las ventajas y desventajas de la escuela. Si la ventaja se enuncia como **‘nos dan de comer’**, se atribuye la autoría del beneficio al colegio, o se personaliza en el profesorado o el personal del comedor. **Ir al colegio**

permite comer. Ello debe en este contexto, reducir el absentismo y el abandono.

Los problemas en las aulas se enunciarían por el contrario en forma impersonal: ‘hace frío’ o ‘hay agua’. Los niños **no interpretan estos problemas como responsabilidad de la escuela**, pues también suceden a la intemperie, o en su propia casa, sino de un condicionante externo, del cual nadie es responsable. Aunque en nuestro contexto parece inaceptable exponer la salud de los niños no protegiéndolos de la intemperie durante su horario escolar. Y, de suceder así, haríamos recaer directamente la responsabilidad en la escuela y las instancias educativas superiores.

El hecho de que tras las clases el alumnado reciba en el comedor su alimentación básica diaria aumenta la consideración y el respeto que tiene al colegio e indirectamente al cuerpo docente. Esta ‘dependencia alimentaria’ debe provocar una actitud más favorable y **mejorar el ambiente de trabajo** en unas aulas en que, por su superpoblación, problemas de infraestructuras, cierto desapego del alumnado hacia el sistema educativo, y otros condicionantes negativos es generalmente difícil mantener un clima favorable a la labor docente.

Beneficios para las Familias.-

¿Cuáles son los beneficios para los padres y madres?. Éstos ‘obviamente’ no usan (el algunos casos lo usan, pero no para comer) el comedor, pero se **evitan el trabajo de preparar la comida** diaria para los alumnos durante la semana, permitiéndoles volcarse en sus actividades productivas, que les ocupan prácticamente todo el día, dada la precariedad económica de las poblaciones de estas comunas rurales. En nuestro contexto ‘occidental’ ese ahorro de trabajo, y de tiempo para los padres es el beneficio principal. Sin embargo en la zona intervenida el problema de las familias no es sólo de tiempo, sino de **imposibilidad material de muchas para suministrar a su descendencia una nutrición** equiparable siquiera a la proporcionada en el comedor.

No sólo salen objetivamente beneficiadas en el ahorro de tiempo, sino subjetivamente, por la **evitación de los sentimientos de culpa** que presumiblemente les **suscitaría la dificultad para alimentar adecuadamente a sus hijos, e hijas.** Y la evitación de este conflicto **pasa por enviarlos a la escuela.** La incidencia del comedor sobre el fenómeno del **absentismo** (en que **las familias tienen clara potestad**, y el alumnado clara influencia) parece así más obvia.

Las familias pueden seguir hacia arriba identificando la autoría de este ‘dar de comer’. ‘Los colegios dan de comer a los niños, y niñas’, o el Ministerio de Educación, o el Gobierno, o el Reino, o Dios, provee ‘de comer a los niños, y niñas’. Ello, en cualquier caso, sería un beneficio para estas instancias superiores.

Beneficios para el sistema educativo y estatal.-

Consideramos el beneficio para las familias, y para el profesorado, pero, yendo hacia arriba, podemos explorar los **beneficios para otros estamentos del sistema** educativo. El Ministerio de Educación Nacional, y el estado marroquí en general también ha de recibir beneficios, y sin duda lo hace a largo plazo, con la mejora en la formación y en la salud de su ciudadanía. Pero, a corto plazo representa un gasto, que podría interpretarse desde fuera como uno más de los gastos de mantenimiento que son necesarios para sostener el adecuado funcionamiento de la escuela, como puedan serlo el arreglo de goteras, prevención de humedades, reposición de cristales, o grifos rotos, o pago de los suministros.

Pero si nos fijamos con detalle, comprobamos que prácticamente ninguno de estos gastos tiene lugar en la realidad en estas escuelas. Estas escuelas no se han reformado en las últimas décadas. Si un elemento se deteriora o pierde, no se repara o repone. No hay personal de mantenimiento, y los suministros, como agua o electricidad si están disponibles, presentan problemas de impago que con frecuencia derivan en el corte del suministro por las empresas, semipúblicas, que los proveen. Estas escuelas parecen haber tenido un **gasto, y un presupuesto, nulo para su mantenimiento**. En algunas escuelas existe un profesor, que actúa como vigilante de la escuela durante todo el día, pero tampoco recibe pago por ello, sino simplemente la cesión de una pequeña vivienda en deficiente estado que hay en algunos centros.

Es decir, salvo el pago de la nómina del profesorado, que lleva a cabo directamente el ministerio, **el único gasto periódico para el funcionamiento del Colegio sucede en el comedor**. En realidad, parece tratarse solamente de la **entrega periódica de unos suministros alimentarios básicos**, pues el personal encargado del comedor tampoco parece ser remunerado explícitamente, sino en base a intercambios. Así por ejemplo, en el caso mencionado de una escuela en que, por deficiente estado de la cocina, la comida es preparada por una vecina en su casa (si bien no hemos querido indagar sobre este particular) no parece lógico suponer que esta vecina guisará dos veces, una grande para el colegio y otra para su familia, sino que hará un guiso, del que apartará para su familia antes de trasladarlo a la escuela (al menos eso haría este equipo evaluador).

Es decir, prácticamente los **suministros de comedor son los únicos gastos fijos o periódicos generados por el colegio**. Estos suministros son bastante constantes, y llegan a los colegios rurales incluso cuando la infraestructura del comedor no permita cocinarlos (se pueden preparar fuera), o no permita conservarlos en condiciones, por deficiencias en los techos y aislamientos del pequeño almacén, (en que se guardan sacos de harina, conservas de tomate, legumbres y eventualmente alguna pasta), o no permita servirlos a los alumnos, al menos en las temporadas en que la lluvia y las goteras del comedor lo impiden.

Aún en estos casos, el suministro se suele mantener, y constituye el único gasto periódico invertido en la escuela. Por lo demás estas escuelas no parecen incurrir en ningún otro gasto.

En resumen, **concluimos que las rehabilitaciones o mejoras en el comedor inciden más sobre el absentismo** que, por ejemplo, las rehabilitaciones de aulas, que inciden más en la salud, o las rehabilitaciones de sanitarios (con incidencia sobre la salud y una dimensión de género intrínseca), o las campañas de formación y sensibilización.

E inciden más no sólo porque sus efectos sean más visibles a corto plazo, sino **porque benefician a todos los niveles de los actores implicados**. Aunque el grupo beneficiario más directo sea el alumnado, los efectos beneficiosos se extienden al profesorado, e instancias más altas del sistema, como el ministerio y el estado, por un lado, y para las familias y la comunidad en general por otro. Todos los niveles reciben importante nivel de beneficios (directos o indirectos, objetivos o subjetivos, a corto o a largo plazo). Para ninguno la intervención es neutra, y para ninguno implica perjuicio alguno (salvo el gasto actual, para el estado, que se amortiza a corto plazo, por la afección que provoca en el alumnado hacia el colegio - 'nos dan de comer'-, y claramente a largo plazo por sus beneficios educativos y sanitarios sobre la población a lo largo del tiempo.

Desde el alumnado, el profesorado, el ministerio, el gobierno en curso, el estado e incluso su jefe, por un lado, y desde el niño o niña, las familias, y la comunidad local, por otro, todos los afectados por la intervención reciben beneficio neto por el buen funcionamiento del comedor.

No todas las actividades de cooperación, ni todas las llevadas a cabo en este proyecto, representan **ventajas para todos los grupos sociales afectados**. Si algún grupo afectado no resulta beneficiado claramente, y juega algún papel necesario a la intervención, ésta presenta un punto débil. **Si, en el peor de los casos, representa para algún grupo algún perjuicio objetivo**, sobre todo a corto plazo, como puede ser la exigencia de un trabajo extra, o fuera de su horario habitual, por ejemplo para los profesores, **las dificultades para el progreso de esa actividad están garantizadas**.

Algunas actividades de **formación, como la promoción de la equidad de género impulsarán a medio plazo beneficios para la comunidad** y para el futuro desarrollo social y económico de la zona. Así lo entendemos desde nuestra perspectiva, y los expertos en desarrollo local así lo señalan. Sin embargo, **es previsible que no todos los afectados lo entiendan así**, y que algunos pueden sentirlo como un perjuicio. En la planificación de proyectos hemos de incorporar estas posiciones, y **preparar los mecanismos de superación de estas resistencias** que, probablemente, suscitarán a lo largo del proyecto.

Incluso las formaciones más generales, como en derechos humanos, aprobada por la Delegación del Ministerio de Educación, se entienden como asumidas, y deseadas por ésta. Pero **no** por ello debemos entender que, a nivel individual, **todo el personal docente la valore en forma igualmente positiva**, y la asuma igualmente, particularmente en el medio rural.

Refinamiento de la identificación. Importancia de los comedores para los directores.-

Durante las conversaciones entre Personal de MZC, ADRs, y el Equipo Evaluador y los directores, a lo largo de la ejecución del proyecto, los directores han expresado especial **preocupación por algunos aspectos** que, aun habiendo sido mencionados durante la identificación, no se habían incluido en la intervención. A veces se trata de **aspectos puntuales**, que **para los beneficiarios representan una prioridad que el equipo identificador no ‘pudo comprender’ en su momento**.

Así, por ejemplo, en el comedor de una escuela, que no tiene suministro de agua, la fontanería de desagüe del fregadero está rota. **No contándose con posibilidad de suministro de agua, la fontanería queda en principio fuera de la intervención**. La mecánica habitual en este comedor consiste en que la comida se prepara fuera del comedor, dado que éste carece de la dotación básica (olla, quemador de gas, butano, y agua). En una casa, situada a varios cientos de metros, una mujer prepara diariamente la comida, en una olla de 30 cms. de diámetro por 50 de altura, que es traída por dos personas hacia la 1 de la tarde. Se sirve la comida, en varias tandas habitualmente, y finalmente se retira la olla con su resto, que si lo hay será bien aprovechado, y la olla va a la casa, para volver mañana.

El esquema es simple. Una persona ‘experta en la gastronomía de la zona, y acostumbrada al aprovechamiento de los recursos locales’ elabora diariamente la comida. Sus hijos o familiares la traen desde unos cientos de metros y se sirve puntualmente a todos los turnos de comedor. Puede presentar algunas fisuras, pero no tienen efecto sobre el terreno. Por ejemplo, podríamos concretar la persona 'experta en la gastronomía de la zona' en una mujer mayor que vive cerca. El aprovechamiento de esta mujer de los recursos locales podría traducirse como la capacidad para 'apañarse con lo que hay', o 'sacar algo de donde no lo hay'. Por otra parte los 'recursos locales' no son los locales, sino los disponibles localmente, y particularmente los distribuidos periódicamente por el Ministerio de Educación Nacional (harina, habichuelas pequeñas, tomate en conserva y poco o nada más) a todas las escuelas rurales que ofrecen comedor (la mayoría).

En cualquier caso la experiencia de esta mujer en alimentar lo mejor posible a los demás, con lo que hay disponible, supera claramente el medio siglo, y aunque con tales ingredientes no puede conseguir una dieta variada, consigue hacerla amena y sabrosa. Incluso se podría decir que, complementada con algún aporte proteico extra, esta dieta (que, por

cuestiones económicas, es estrictamente vegetariana) podría considerarse una dieta saludable para la población infantil. El transporte, aunque cercano, también puede presentar problemas, en especial en las temporadas de lluvias, pero en la práctica se solucionan, o en algún caso se obvian. Si algún día no es posible servir la comida, no se sirve, o se reparte sólo el pan y algún aditamento, como tomate en conserva, transformado la comida en un desayuno.

Pero aún **validando este esquema, queda un cabo suelto. ¿qué pasa con los platos sucios?**. La ausencia de agua no impone que se deban trasladar los platos a donde hay agua, pues se puede acarrear el agua al comedor. **Ahora bien, la ausencia de desagüe en el fregadero sí obliga a lavar los platos fuera, para no inundar el suelo del comedor.** En general, se llevan a un rincón del patio, donde se pueden soltar las aguas, pero si llueve, se pueden trasladar a casa de la cocinera, y traerlos al día siguiente. **Todas estas dificultades para la limpieza acaban lógicamente en problemas de higiene, y, presumiblemente de salud.**

Los responsables saben de la importancia básica de la nutrición en la escuela (para muchos escolares la única comida sería que efectúan), y en repetidas ocasiones han priorizado las reformas en los comedores, y, como en este caso **han insistido en incluir a última hora detalles puntuales inaccesibles a una lógica externa** (como arreglar el desagüe de un fregadero que no dispone de agua), pero que en sus formas de uso y su sistema de prioridades adquieren gran importancia.

Y su preocupación por el funcionamiento del comedor se refleja asimismo en las iniciativas legislativas y normativas, como el Programa NAJAH.

Conclusiones sobre las rehabilitaciones del comedor

¿**Podemos**, en base a la mayor incidencia sobre el absentismo de las actuaciones sobre el comedor, **priorizar éstas sobre las actividades de formación y sensibilización?** **No**, en particular porque en el marco lógico de la intervención éstas actividades responden a ‘Resultados’ diferentes, y el proyecto pretende conseguir todos ellos.

Sin embargo, sí podríamos estar tentados de reevaluar las prioridades de actividades que están bajo el mismo resultado (Resultado 1), en aquellos casos en que pueden afectar además diferentemente a otros (Resultado 4), como las actuaciones sobre el comedor y las actuaciones sobre las aulas. Si las primeras contribuyen más que las segundas al resultado 4, cabría priorizarlas ligeramente, pero ¿por qué no priorizarlas fuerte, o totalmente?. La razón no es simplemente mantener un equilibrio abstracto entre las diversas actuaciones. Se trata de que, aunque las actuaciones en el comedor contribuyen al Resultado 4 más que las actuaciones sobre aulas o sanitarios, éstas tienen mayor implicación sobre la salud a largo plazo de la población hoy escolar.

La incidencia sobre la **salud a largo plazo no se incluye** explícitamente entre los resultados de este proyecto. **No se encuentra entre las prioridades horizontales** de la cooperación andaluza, definidas en el Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo, aunque sí en su **línea prioritaria 1**, Servicios Sociales básicos, Apartado ‘La Salud primaria y reproductiva’. Y la mejora de la salud forma parte de los **ámbitos de actuación prioritaria de las agendas de desarrollo**, y constituye el tercer ámbito definido en la declaración de Beijing. ‘La mujer y la salud’, en que se inspiran las actuaciones de la ONGD ejecutora.

Pero, aunque es exigible **a cualquier proyecto** la contemplación de las prioridades horizontales, **no puede exigírsele que incida a lo largo de todas las líneas prioritarias** y cada uno de sus aspectos, sobre todo si no están incluidas entre sus resultado esperados. **En una actuación puntual la exigencia se ceñiría** al acercamiento a los objetivos, y **la consecución de los resultados especificados en la formulación del proyecto**.

Ahora bien, en una **actuación** menos puntual, **prolongada**, como la de la ONGD ejecutora en la zona, o la de la cooperación andaluza, o española, en Marruecos, priorizar exclusivamente las actuaciones por su incidencia en cada resultado previsto del proyecto en curso, ignorando los efectos sobre otras líneas prioritarias para la ONGD, o de la Agencia de Cooperación, sería un problema a medio plazo.

Esta optimización extrema a los resultados formulados es habitual en términos de explotación comercial de recursos. Optimizar los resultados, e ignorar los efectos sobre el resto de la realidad. Pero no lo es en intervenciones como la que analizamos.

Si se postergaran fuertemente actuaciones que mejoren la salud a medio o largo plazo (como la rehabilitación de aulas o sanitarios) en favor de acciones que favorezcan algo más el resultado 4 del presente proyecto, se estaría en una situación de ‘pan para este proyecto, hambre para los proyectos de mañana’. Situación que las organizaciones implicadas no pueden permitirse, pues **decrementaría los efectos del conjunto de sus intervenciones a medio plazo**.

Es la magnitud global de los conjuntos de intervenciones la que permite aplicar esta **‘economía de escalas’** a cada proyecto concreto. Si se trata de ejecutar uno o pocos proyectos, la consecución de los resultados previstos para cada proyecto es la prioridad absoluta, y lo único que puede ser exigido por la Agencia de Cooperación a la ONGD ejecutora. **Si se trata de la ejecución de programas amplios** en el seno de una política de cooperación a largo plazo, **la prioridad debe bascular**, también al nivel de cada proyecto, incluso **hasta incorporar ‘cuasihorizontalmente’ buena parte de los ámbitos y líneas de actuación prioritaria**, más amplios, de la ONGD ejecutora, de la agencia de cooperación, de las agendas internacionales de la cooperación, y también del país destinatario.

Priorizar absolutamente la rehabilitación de comedores frente a otras conllevaría dejar de producir efectos importantes sobre la salud a largo plazo para mejorar parcialmente el resultado 4 de este proyecto, por lo que recomendamos un intentar alcanzar un equilibrio entre estos tipos de actuaciones, para, digamos, ‘alimentar los cuerpos’, ‘mejorar la salubridad’, y ‘sensibilizar las mentes’, si es posible, a la vez.

Visibilización de la Cooperación Española y Andaluza.-

En nuestras visitas a las escuelas rurales intervenidas explicitamos a los responsables de la comunidad escolar que el equipo evaluador no ha contribuido a estas actuaciones, y así hemos explicitado nuestra posición 'externa', estrictamente evaluadora, ante los actores locales. Sin embargo, hemos comprobado que estos actores no siempre entienden esta posición 'externa' del equipo evaluador, y tienden a englobarnos junto a todos los intervinientes no locales en este proyecto como 'parte' de la 'Cooperación Española' o 'Cooperación Andaluza'. En general podrían integrarlos a todos en el concepto de 'Cooperación Internacional'. Pero no siempre lo hacen.

En la ciudad de Assilah, en el ámbito educativo, la cooperación de otros países, como Alemania, ha intervenido en algunos centros, y por ejemplo en 2006 completó una magnífica rehabilitación del comedor de la residencia escolar anexa al Liceo Oued Ddhab de Assilah. Otras organizaciones internacionales actúan, por ejemplo en el ámbito de la salud, en el núcleo urbano de Assilah.

Sin embargo **en las comunas rurales las actuaciones internacionales son más restringidas** (Comunidad de Madrid y otras agencias han desarrollado algunos proyectos en el ámbito educativo). En cualquier caso, se ha detectado la **tendencia de los actores locales a simplificar el origen, o procedencia de la intervención**. En esta simplificación, España y Francia ocupan lugares prioritarios, y se identifican fácilmente, **en particular gracias al idioma**. Aunque en las comunas rurales la proporción de personas que hablan español es muy pequeña, y la de los que hablan francés (incluso entre el profesorado) es pequeña, y lo es particularmente entre los escolares (a pesar de que el francés se incluye en la enseñanza reglada como materia obligatoria), sí identifican claramente si el visitante habla español o francés, mientras que les resulta evidentemente más difícil identificar si el visitante habla en holandés o en flamenco, y aún más localizar precisamente en el mapa su procedencia geográfica.

En cualquier caso, en esta zona, entendemos que **los actores locales identifican más fácilmente la cooperación española, la francesa, y la europea en forma genérica**, que, por ejemplo la danesa, o incluso la canadiense.

Aún en esta visión favorable, por la facilidad de los locales en identificar la cooperación española, frente a 'las otras', quedaría preguntar ¿se identifica por la población la 'cooperación procedente de Administraciones Autonómicas o Locales, como la cooperación andaluza? Evidentemente, el concepto de 'cooperación de la Diputación de cierta provincia de España' tiene difícil cabida en la mentalidad de la generalidad de la población de las comunas rurales de Assilah, aunque, evidentemente si una escuela es objeto de rehabilitación en un proyecto auspiciado por dicha

diputación, para la reducida población beneficiaria de tal actuación, representará un acontecimiento memorable.

Esto sugiere una **cierta invisibilidad** (más exactamente dificultad en identificar la procedencia) **de muchas actuaciones**. No es absoluta, y es superable mediante el acúmulo de intervenciones, pero mientras este acúmulo no se produzca las intervenciones no alcanzarán la masa crítica como para aspirar a ser difundidas incrementalmente por los agentes locales, de forma que su visibilidad no quede en la colocación de un cartel, sino que, por sus beneficios, se difunda en forma natural, como fluye un rumor, entre los propios afectados por la intervención.

Así pues, a no ser que las intervenciones tengan un efecto acumulativo, probablemente no serán vistas, visibles, visibilizadas, o más exactamente, identificadas con precisión por los agentes locales como **‘cooperación procedente de ...’**.

La existencia previa en la mente de los agentes locales de referentes sobre el origen o procedencia de la intervención es la clave. Si estos referentes no son puntuales, sino múltiples, en niveles temporales, geográficos, o temáticos amplios, y afectan a muchos grupos sociales, redundarán entre sí hasta constituir un referente estable y socialmente compartido, y por tanto, utilizable en la comunicación y, por ello, **‘autodistribuíbles’**.

La posibilidad de usar estos referentes en la comunicación, en las charlas y conversaciones habituales, nos ayuda a comprender el salto cualitativo que ayuda a que la identificación de la procedencia de una intervención se propague finalmente en forma generalizada. Y es obvio que para la identificación en forma nítida de la procedencia de una intervención, por ejemplo de la **‘Agencia Española, o Andaluza, de Cooperación Internacional al Desarrollo’**, el conocimiento del país o región de procedencia es requisito. Y en la práctica, **el grueso de la población beneficiaria** de las intervenciones, ante los que se pretende hacerlas visibles, nunca **se referirán a la procedencia** como **‘de la Agencia Española, o Andaluza, de Cooperación Internacional al Desarrollo’**, sino, simplemente, **como ‘de los españoles’, ‘de los andaluces’, o ‘de los franceses’**. Y esta identificación se hace, para estos países fácilmente reconocidos por la población, en forma directa, previa a la colocación de cualquier tipo de cartel o placa conmemorativa que la explicita.

En particular en las zonas más urbanas de esta región, como la ciudad de Assilah, más acostumbradas al turismo, el reconocimiento de la nacionalidad de un español se produce de forma sorprendentemente rápida, antes de que éste pronuncie una palabra, a distancia, y aún cuando sus ropas no parezcan diferentes de las usadas por muchos jóvenes del lugar. Ello parece lógico entre los tenderos de artesanía, y los hosteleros, pues en este reconocimiento les va su negocio (es costumbre que el propietario anime al transeúnte a conocer su tienda, o entrar en su establecimiento, y hacerlo en

el idioma del visitante). Pero parece ser una capacidad que posee buena parte de la población, incluida la rural.

Ello debe haber exigido la formación de unos ‘referentes’ en la población de la zona intervenida, que intentamos a continuación identificar, a muy diversos niveles.

Referentes Históricos y memorias compartidas.-

Referentes históricos y culturales compartidos, como la presencia de la civilización árabe en la península ibérica entre los siglos 8 a 15, y su coexistencia con otras durante muchos de estos siglos, especialmente en Andalucía, es un referente de base, particularmente entre los profesores, conocedores de la historia. Pero obviamente no es conocido por la generalidad de la población rural en general, ni por los niños en particular. Esta coexistencia, que finalizó formalmente hace cinco siglos, ni siquiera es conocida por buena parte de la población. ¿Cómo puede favorecer la visibilidad de un país, o de sus agencias cooperantes?. Si simplificamos la separación ‘final’ de nuestras culturas (o ‘reconquista’), como la amarga derrota de Boabdil, o como la expulsión final de los ‘moros’ (y dicho sea de paso, de los judíos) de la península en 1492, soslayamos el hecho de que **las culturas no desaparecen, se expulsan, o se separan en un año determinado**. Conociendo Andalucía sabemos que a muchos niveles, **la coexistencia finalizada formalmente hace cinco siglos, sigue dejándose ver. Y se deja ver fácilmente en la arquitectura, en la distribución de los cascos históricos de las ciudades, y hasta en la albañilería y el uso de materiales, o los manejos agrarios.**

Es lógico que, tras un ‘cambio de civilización’, la arquitectura existente no se destruya (sino que reconduzca su uso anterior en beneficio de la civilización vencedora), y que la distribución urbana no se replantee inmediatamente (y en muchos cascos históricos de ciudades andaluzas aún hoy se respete). Estos aspectos tienen un larga, ‘persistencia’, relacionada aparentemente con su dimensión física, dura, en piedra. Pero creemos que su conservación depende más de la magnitud, también física, del ‘trabajo’. La cantidad total de trabajo que ha supuesto una obra, arquitectónica, como la Mezquita de Córdoba, la protege contra la destrucción (la mera cantidad de trabajo necesaria para su demolición es disuasoria), e impone su conservación, aunque obliga a su reconducción hacia los nuevos fines, en este caso construyendo una catedral en su centro.

En el caso de las **obras de ingeniería civil**, como acueductos y conducciones de agua, su **carácter neutral**, y el beneficio que proveen **las preserva de su destrucción**, aunque el trabajo necesario para su mantenimiento con frecuencia puede no continuarse, al carecerse del conocimiento y la mano de obra especializada necesarios, por lo que su deterioro a medio plazo es frecuente.

Ahora bien, **¿qué hace posible que costumbres relativamente lábiles** como las técnicas de albañilería, o el uso de materiales, o las

técnicas de manejo agrario **se conserven durante cinco siglos?** Su **adecuación al contexto** es una clave. Técnicas, materiales y manejos probados durante siglos en un contexto es lógico (o lo era) que permanezcan siendo válidos durante varios siglos más.

Durante las últimas décadas del siglo veinte se produjo un intento de **erradicación del conocimiento local** en muy diversos ámbitos, que afectó a la construcción, mediante la estandarización de materiales y técnicas, y a otros ámbitos, como los sistemas de manejo de los recursos naturales. A pesar de ello el peso acumulado por esta historia común sigue presente en costumbres y prácticas compartidas a ambos lados del estrecho, aunque muchas hayan casi desaparecido al norte, en las últimas 3 o 4 décadas.

No es suficiente esta antigua historia común para **facilitar la visibilización** e identificación de la procedencia de una intervención. Muchos beneficiarios no conocen la historia, y desde luego entre los jóvenes ésta no adquiere especial importancia.

Referentes contemporáneos.-

La más cercana presencia española, desde 1912 hasta, oficialmente, el 7 de Abril de 1956 en toda la zona de Tánger, incluida Assilah y sus comunas rurales, sí es conocida, y recordada, en forma más, o menos, favorable, por la población de más edad, no como un referente histórico, sino vivido. La arquitectura, sobre todo militar, de la época del 'protectorado' permanece en muchos casos, y algunas escuelas y sedes de organismos oficiales, tanto urbanas como rurales, usan actualmente infraestructuras que proceden de tal época, y de origen castrense.

Una de las siete escuelas intervenidas en este proyecto, la única que es diferente a las demás, pues presenta recia construcción en obra 'dura', y mejor conservación que las más modernas (hechas de materiales 'prefabricados'), fue construida bajo el impulso de este 'protectorado', hacia principios de la década de 1930, en la zona más inaccesible de la comuna de Menzla. Allí los profesores mayores nos relatan que esta escuela 'la construyeron los españoles', o precisan, quizás en un intento de agradarnos recordando el nombre de nuestro 'caudillo', 'la construyó Franco'. La autoría de la actual intervención es identificada fácilmente por todos, pues no les exige la inclusión de ningún referente nuevo: 'la construyeron y la rehabilitaron los españoles' o les permitiría precisar, usando otro referente muy conocido: 'la rehabilitaron los andaluces'.

Esta historia cercana, referente vivido por los mayores, **no ha sido conocida directamente por la población de edades medias**, y en cualquier caso no sería un referente positivo (pues el 'protectorado' representó una estructura cuasi colonial, y no suscitará adeptos entre los más jóvenes, a diferencia de entre los mayores que lo vivieron, en que sí parece, al menos, existir división de opiniones). Pero, positivo o no, **el referente existe**.

Referentes actuales.-

Los más jóvenes tienen necesidad de referentes más cercanos aún, que faciliten el reconocimiento de la identidad y origen de nuestra cooperación, en forma rápida, nítida, y perdurable en el tiempo.

Y los tienen. Se basan en la combinación de la proximidad geográfica con el diferencial de renta entre África y Europa. Este diferencial genera el fenómeno migratorio, mientras que la proximidad geográfica, y cultural, la hace pasar por España, y en particular por Andalucía, incluso aunque el destino deseado por cada emigrante se encuentre a medio plazo más al norte. **Buena parte de la población** de 15, 20 o 30 años **tienen** hermanos mayores, **familiares, amigos o vecinos que se han trasladado** a Andalucía, España o Europa, a través generalmente de Andalucía.

Estimaciones recientes⁹, en base a informaciones proporcionadas por la embajada y consulados de Marruecos apuntan a que alrededor del 9,9% de los marroquíes residentes en España son originarios de la provincia de Tánger-Assilah, sólo superados por los originarios de Nador (14,6%).

Referentes mediados.-

La población más joven aún, la **escolar**, beneficiaria directa de estas intervenciones, y por tanto destino de nuestros intentos de hacer visible la autoría, es en gran medida **ajena a esta cadena histórica de referentes sobre Andalucía y España**. Pero curiosamente, es en las edades más jóvenes donde los referentes sobre España son más fuertes, y adquieren más afectividad, llegando al extremo de una ‘identificación positiva’.

Tal proceso se relaciona con la **generalización de la televisión** en las últimas décadas, incluida la televisión por cable en los núcleos urbanos. La escasez, y simplicidad de las producciones locales, la necesidad de un costoso doblaje para la producción importada, y el escaso atractivo que, por el salto cultural (que por otro lado también suscita interés), suelen despertar las series extranjeras, deja mucho margen para la **difusión de espectáculos**, en particular **deportivos**, que son interesantes (despiertan emoción), son universales (no propios de otra cultura), y no dependen del lenguaje (o pueden ser comentados en lengua árabe o francesa fácilmente). En estos contextos, es habitual que la atención se polarice sobre algún deporte, que centralice la atención de la población, y simplifique, y abarate su gestión por parte de los medios. Y, quizás, que **facilite su capitalización** por ciertos actores, **o su instrumentalización** para ciertos fines, no deportivos.

En España, hacia los 60, y siguiendo la expansión de la televisión se produjo un fenómeno similar en que, el fútbol (o balompié, para obviar su

⁹ Diagnóstico y Evaluación de Proyectos de Cooperación al Desarrollo del Ayuntamiento de Madrid en el Norte de Marruecos, 2009. Disponible en <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/CooperacionEmigracion/Cooperacion/EspecialesInformativos/ProgramaCoopDesarrollo/ProgramaEvaluaciones/Info09-10.EvalMarruecos.pdf>

origen anglosajón) se erigió como deporte no sólo ‘mayoritario’, sino por así decirlo, ‘totalitario’, y en particular los lunes era muy difícil oír una conversación ajena a él, incluso entre los escolares. Esta situación fue identificada por los sectores progresistas, entre los que circulaba el comentario, que parafraseaba a Marx, de que ‘el fútbol es el opio del pueblo’.

En cualquier caso, en Marruecos actualmente este **deporte ‘mayoritario’** y mediático por excelencia es, asimismo, el fútbol. Dado que la potencia futbolística local no es muy alta, la mayor expectación la despiertan las retransmisiones que siguen ligas de otros países, y, puntualmente, eventos internacionales, como las diversas ligas, copas y ‘recopas’ europeas. En la práctica, gran parte de la atención habitual se centra en el **seguimiento de la liga española de fútbol**, en particular de los equipos más destacados.

La **disponibilidad** de retransmisiones de sus partidos, sobre todo en las zonas urbanas, es alta, y proviene de diversas fuentes, entre ellas, hasta marzo de 2009, de la posibilidad de sintonizar, en escasa calidad generalmente, las **señales analógicas** de canales generalistas españoles, o autonómicos, como ‘Canal Sur’ (interrumpidas tras el ‘apagón analógico’ en 2009). También la señal en abierto de canales por **satélite europeos**, en particular Astra e Hispasat, obligados a cubrir Andalucía, que, con una antena algo mayor, cubren aceptablemente el norte de Marruecos. Además cierta cantidad de particulares y establecimientos, sobre todo en la ciudad de Assilah, acceden a los **canales ‘de pago’** de diversos operadores europeos por satélite, aunque en muchas ocasiones este acceso no es ‘de pago’, sino en base a una descryptación de la señal cuyo carácter legal podría cuestionarse en base a las legislaciones nacionales aplicables. Y finalmente está muy difundida, sobre todo en la ciudad, pues exige línea telefónica, que cubre poco las zonas rurales, y es cara para economía de la población rural, la **televisión por cable** (comparte la línea telefónica), que ofrece gran cobertura de estos acontecimientos deportivos.

Por cualquier medio, la **disponibilidad de espectáculos deportivos** permite, sobre todo en el núcleo urbano, a la población joven el seguimiento de sus equipos favoritos, sobre todo de la liga española, de tal forma que acaban familiarizándose con éstos, a pesar de las dificultades del lenguajes, a tal grado que recitan alineaciones, o corean claramente los lemas de sus equipos favoritos, en correcto español, y en forma y grado que no es habitual entre los jóvenes españoles (o al menos no lo era hasta los más recientes éxitos deportivos). Esta afición, y su **alimentación mediática**, se suele traducir en una **polarización**, hacia uno u otro de los equipos, que desemboca en una **‘identificación positiva’**, que permite al aficionado decir **‘soy de’** tal equipo. El significado de este ‘ser de’ es difícilmente concretable en términos objetivos, pero signifique lo que signifique, delata una identificación positiva con los equipos de referencia.

A pesar de la enorme repercusión mediática de estas competiciones internacionales no mencionaríamos estos detalles, sino fuera porque aún no tenemos clara la respuesta a esta cuestión:

¿Cómo leen los diferentes actores los elementos que ayudan a la visualizar la procedencia de una intervención?

Lectura de elementos de visibilización.-

¿Cuándo una persona ve una placa que recuerda la intervención en un colegio, y su procedencia, española o andaluza, qué visibiliza?.



Lectura de Equipo evaluador.-

Este equipo evaluador al 'leer' la placa, de arriba abajo, y de izquierda a derecha, identifica:

A la Izquierda, el icono de la **Junta de Andalucía** (el icono en verde de 'la junta'), con su rótulo 'Junta de Andalucía'.

En el centro, el icono de la ONGD (estrella radiante en dos tonos de violeta), con su rótulo **MZC**. Mujeres en zona de conflicto.

A la derecha encontramos un **rótulo, en grafía árabe**, y a continuación un **icono**, relativamente complejo. Aún no pudiendo leer el rótulo, ni identificar el icono, habría que no ser el equipo evaluador para no suponer que la grafía **debe decir 'Ministerio de Educación Nacional** (por su extensión quizás incluya 'del reino de Marruecos'), Delegación de Tánger, y que el icono debe probablemente corresponder al del Ministerio de Educación.

Más abajo, leemos, **en español, el nombre del proyecto** de la intervención.

Más abajo, leemos, **en francés, el nombre de la escuela**. Seguido, en francés, por el **nombre de la comuna** rural en que se encuentra.

Finalmente, más abajo, **en grafía árabe**, aparece a la izquierda lo que podría ser el **nombre de la escuela**, y a su derecha lo que podría ser el **nombre de la comuna (o viceversa)**.

Lectura de Actores locales que leen en francés y árabe.-

Pero **¿cómo ‘leería’ esta placa un actor local, lector sólo de francés y árabe** (como es el caso de una parte del profesorado)?. En primer lugar, de arriba abajo y **de derecha a izquierda**, identificaría claramente el icono, y a continuación el nombre del **Ministerio de Educación Nacional** en que trabaja. Si no conoce el icono, el rótulo se lo identificará, y probablemente reconocerá el icono en adelante. A continuación una estrella violeta, y más a la izquierda, dos arcos y un triángulo, en verde.

A continuación aparece, **en un idioma (español probablemente)**, algo que incluye algunas palabras casi comprensibles, como ‘Rehabilitación’, ‘Escuelas’ y ‘Círculo de Assilah’.

A continuación leerá el **nombre de su escuela, y el de la comuna**, en francés, y a continuación en árabe.

De esta forma pueden leer la mitad escasa de los directores, y una fracción pequeña de los profesores de las escuelas intervenidas, estas placas recordatorias de la intervención. Pero en realidad ellos no necesitan leerlas, pues conocen perfectamente que la presente intervención proviene de Andalucía, la lleva a cabo MZC (o ‘una asociación andaluza de mujeres’), y por supuesto conocen el nombre de su escuela en francés y en árabe. Es decir, **por esta placa este colectivo no recibe información nueva**, y sólo muy poca que sea necesario recordarle, sólo la parte superior izquierda (Junta de Andalucía y Mujeres en Zonas de Conflicto). Puesto que ambas tienen sus rótulos en castellano, que no leen, debemos entender que los rótulos, en sí, deben ser muy poco eficaces en la visibilización y menos en la identificación de la procedencia de una intervención por parte de estos ‘lectores’.

Lectura del Alumnado y Población general.-

Para comprender hasta qué punto **los símbolos más simples pueden tener predominio** sobre todos los demás contenidos presentes en una herramienta de visibilización como puede ser una placa, sobre la población general de la zona, basta con enfrentarse a ellas como puede hacerlo parte de **la población local, es decir, sin leer español, ni francés, conociendo (los alumnos) o no (los padres) árabe escrito**. Esta es, en la práctica la situación de la mayor parte de la población beneficiaria directa, incluso de los escolares, que pueden leer el árabe, aunque en este letrero sólo

encontrarían el nombre e icono del Ministerio de Educación, y el nombre de su escuela. En cuanto a la población indirectamente beneficiada, padres y población general de las comunas rurales de Assilah, gran parte de ella **no puede acceder a los contenidos lingüísticos, por lo cual deben remitirse exclusivamente a la información gráfica**. Y la información gráfica incluye los tres iconos (de derecha a izquierda) del Ministerio de Educación Nacional, la ONGD y la Agencia Financiadora. Estos iconos incluyen rótulos descriptivos, pero, si no se pueden leer, **sólo podrán ser identificadas por sus formas, y, más simplemente, por sus colores**.

Estas formas y colores pasan en este caso a ser lo único que esta población identifica nítidamente en el cartel. Esta forma de lectura, limitada a formas y colores, no sucede solamente en caso de ‘analfabetismo’ del lector, sino igualmente cuando se observan a distancia, durante poco tiempo, o en forma distraída. Y esta forma de observación será la más habitual, pues incluso las personas más capacitadas para su lectura en los tres idiomas presentes, la mayor parte de las veces que lo vean, no se detendrán en su lectura detallada. En general la población reconocerá, e identificará fácilmente estos símbolos, por sus colores, **si y sólo si esos colores forman parte de referentes conocidos, compartidos y compartibles (usables en la comunicación) por los agentes locales**.

Es a este nivel, de ‘**lectura rápida**’ por parte de la generalidad de la población, donde los mayores niveles de simplificación se producen, esqueletizándose la lectura a la identificación de dos o tres colores, que son reconocidos por el lector, en base a su conocimiento de los mismos, por la historia remota, cercana, o simplemente por su difusión a través de los medios.

Es por ello que nos hemos detenido en la medida en que **los símbolos más compartidos favorecen la visibilización** de la cooperación promovida por una agencia cuyos ‘colores’ son conocidos por motivos ajenos, y anteriores, a la propia cooperación.

Visibilización de la cooperación andaluza.-

Pero ¿cómo afectan estos condicionantes, desde los históricos, los contemporáneos, hasta los recientes y los actualmente mediáticos, a la identificación precisa de la cooperación andaluza?. En general **se podría esperar una subsumisión de la ‘parte’ de la cooperación andaluza en el ‘todo’ de la española**. Esta absorción afecta a toda la cooperación española, que, en el medio intervenido, difícilmente permitirá a los actores locales distinguir claramente la cooperación originada en cualquier comunidad autónoma española de la de otra, salvo quizás la cooperación procedente del país vasco, que actúa generalmente más al sur, y que, por su eficacia y su concentración geográfica recibe una identificación nítida y diferenciada, en esas zonas de intervención, respecto a la cooperación española en general.

La **cooperación andaluza se encuentra en un lugar especial**, en que puede ser identificada, diferenciadamente de la española, **o puede ser subsumida por ésta englobándose como ‘cooperación española’**. **o incluso, en las zonas en que concentra sus actuaciones, podría subsumir la visibilidad de las actuaciones procedentes de otras partes de España**. Téngase en cuenta que España es un referente claro para casi todos los grupos poblacionales afectados por la intervención, pero también lo es Andalucía, y su cercanía histórica, geográfica, cultural, e incluso su propio nombre, sea de origen griego (atlantis), romanizado (atlanticus), o árabe o arabizado (al andalus), que designó durante varios siglos gran parte de la península ibérica, ayuda a su fácil identificación entre la población local.

En la práctica, en el núcleo urbano de Assilah **la cooperación internacional más intensa ha sido la andaluza**, y los referentes culturales previos necesarios existen, y permiten identificar claramente a Andalucía como su procedencia.

En las comunas rurales de Assilah, aún siendo mayor la cooperación andaluza que la de otras procedencias, la dispersión de la población y la extensión del territorio, y la mayor generalización de los referentes previos sobre España (históricos como el ‘protectorado’, o mediáticos como los símbolos y colores) respecto a los referentes sobre Andalucía, **puede dificultar que la población local**, no alfabetizada (y desde luego no en español), **identifique** claramente por el letrero ‘Junta de Andalucía’, bajo su icono, **la procedencia** andaluza de la intervención, en base a los únicos elementos, no lingüísticos, que pueden leer en, por ejemplo, una placa (el icono en verde de la Junta de Andalucía).

En resumen, en los contextos, como el intervenido, en que la existencia de referentes previos, y la concentración de intervenciones haya creado en la población referentes actuales, la visibilización de la procedencia andaluza, por parte de la población general será directa.

En contextos en que la cooperación andaluza no haya alcanzado esta masa crítica necesaria, sus símbolos no serán fácilmente reconocidos por la población (muchas veces no lectora del castellano). Y quizás sería conveniente incluir símbolos o colores que permitieran reconocer la procedencia española, junto a los que identifican la procedencia andaluza.

Más adelante, una vez alcanzada en el contexto una cierta visibilidad de la cooperación andaluza, podría prescindirse de estos apoyos simbólicos, en el referente español, o podrían conservarse.

Sanitarios y Género

Tratamos aquí, diferenciadamente para cada género, algunos de los problemas habituales en el uso de los sanitarios en las escuelas, las estrategias con que se enfrentan a ellas los escolares, y las implicaciones que a largo plazo condicionan.

Estrategias de evitación del uso de sanitarios

En muchas escuelas visitadas el estado de los sanitarios en la inspección inicial era **muy deficiente**, y en nuestros términos culturales podría calificarse en general como precario, deplorable o, en muchos casos, **inutilizable**. Pero no se puede evaluar como inutilizable una instalación que **tiene que ser usada necesariamente** por varios cientos de alumnas y alumnos (en adelante ‘**usuarios**’) en forma diaria. Esta contradicción no es sólo una disquisición nuestra, sino que debe plantearse en la mente de cada uno de los usuarios, y exigirles alguna solución cada uno de los días lectivos.

Por parte de los usuarios, la estrategia más simple consiste en la **evitación del uso de las instalaciones**. Puede pasar por **limitar el uso a las necesidades más urgentes** (generalmente las miccionales) e intentar contener la defecación hasta el fin del horario escolar. Esta estrategia **presenta implicaciones de género**, pues aunque las instalaciones más degradadas aún permiten la micción a los niños, la impiden a las niñas. Por otra parte, a estas edades, la contención de la defecación, en frecuentes situaciones de deficiencias dietéticas, infecciones y parasitosis intestinales, durante todo el horario escolar, no debe resultar fácil.

Puede plantearse el **uso de otro espacio del colegio** (o de los alrededores en los colegios periurbanos, o en el campo en los colegios rurales) para las necesidades de evacuación, generalmente protegido tras un obstáculo visual, como un árbol, o contra un seto o pared. Esta táctica vuelve a ser **más favorable a los niños**, tanto por la facilitación que su vestimenta les permite, como por la aceptabilidad cultural que plantearía la eventualidad de ser ‘sorprendidos’.

Pueden plantearse **estrategias más complejas, como la redistribución y disminución de la ingesta de líquidos a lo largo del día**, con implicaciones sobre la salud.

Pero pueden plantearse **estrategias más simples**. Puesto que los problemas se restringen al horario escolar, la **evitación de parte del horario** constituye una solución. Se puede evitar una parte del horario diario (‘hacer la rata’), se puede evitar días enteros (faltas, absentismo), pero parece más inteligente evitar años completos, abandonando el sistema escolar lo antes posible. Esta estrategia tiene fuertes **implicaciones de género**, pues al ser las niñas las que más acumulativamente sufren el problema, más frecuentemente se ven empujadas a estas estrategias.

La anterior prospección sobre estrategias del alumnado ante el estado de los sanitarios demuestra no sólo que **influyen sobre la escolarización**, y que lo hacen selectivamente sobre las niñas, sino que representan problemas urgentes que diariamente debe afrontar el alumnado.

Tiempo medio de uso de los sanitarios por el varón.-

Para el uso más frecuente de un retrete, la **micción**, un cálculo efectuado por la World Toilet Organization¹⁰ para instalaciones del sudeste de Asia en 2005, sobre retretes urbanos de uso público, evalúa el **tiempo medio** que tarda un **varón**, desde que accede a su recinto hasta que sale de él, en **36 segundos**. En realidad este tiempo 'total' incluye dos factores diferenciados.

- El **tiempo en que se prepara para la micción** (cerrar o no la puerta, subir o no la 'tapa', bajar la cremallera o desabotonarse, apuntar) y se **finaliza** la micción (subir la cremallera o abotonarse, tirar de la cisterna o echar agua, si la hay, dejar o no la tapa como estaba, abrir, si se ha cerrado, la puerta).

- El **tiempo de la micción propiamente dicha**.

El componente Tiempo de Preparación y Finalización puede ser optimizado por el usuario:

La puerta puede dejarse abierta, o más rápida y cómodamente, en la posición natural en que se quede, reduciendo este tiempo hasta casi cero.

La tapa, si la hay, puede dejarse siempre abierta (aunque empeore el olor). Si hay 'tapa accesoria' se puede dejar como esté. Si está bajada exigirá mayor puntería. Pero es admisible algún error. Al finalizar, se podría dejar 'como estaba'. Si no se presta atención a estos aspectos, el tiempo que conllevan se elimina.

La bajada de cremallera o desabotonamiento puede simplificarse usando vestimenta que lo haga más simple. Pantalones con cremallera y ropa interior cómoda o inexistente pueden simplificar la operación hasta 2 o 3 segundos.

La subida de cremallera o abotonarse puede hacerse sobre la marcha, según se sale, o incluso fuera, reduciéndose claramente la permanencia en la instalación.

El **tiempo de la micción**, propiamente dicha, **no es fácilmente optimizable por el usuario**. La velocidad de la micción puede ser ligeramente acelerada conscientemente, pero no es cómodo y no suele ser habitual, dada la longitud de la uretra en el varón.

En el cómputo total de estos 36 segundos son atribuibles a la **micción**, propiamente dicha, **unos 24 segundos**. Esta fracción no puede ser

¹⁰ <http://www.worldtoilet.org/>

optimizada directamente por el usuario, pero sí **depende de** un factor identificable. **El tiempo entre micciones.**

Este tiempo, en que el usuario retrasa intencionadamente la micción para evitar mayores desplazamientos o incomodidades, depende de la cercanía y usabilidad de los retretes, e influye en el **tiempo de la micción**, que **es aproximadamente proporcional al tiempo en que se ha dilatado** el uso del retrete.

Esta dilación puede ser manipulada por el usuario mediante la creación de hábitos, como la **reducción de la ingesta de líquidos**, o la **retención voluntaria** durante periodos largos. Sin embargo estos hábitos son en general perjudiciales para la salud, pudiendo derivar en deshidratación, dilatación de la vejiga, o infecciones urinarias (aunque puede que el usuario no lo sepa).

En resumen **en este cómputo total** aproximado de 36 Segundos se incluye:

- El **tiempo de preparación** (y finalización). Unos 12 Segundos. Puede reducirse, despreocupándose de puertas, tapas, o cisternas, hasta unos 4 segundos.

- El **tiempo de micción**. Unos **24 Segundos**. Este tiempo está calculado para una micción larga, pues como es de esperar en contextos en que el sanitario está lejos y es incómodo, la micción no se efectúa al primer deseo de hacerlo, sino que se posterga hasta la repleción de la vejiga. Si el intervalo entre micciones fuera menor, como sería deseable, el tiempo de micción se podría reducir hasta unos 16 Segundos. Si fuera mayor (en una estrategia forzada de retención para minimizar el uso de la instalación), podría acercarse a los 60 segundos.

El tiempo de uso medio de una instalación, y las estrategias del usuario varón para disminuirlo o evitarlo, son un dato importante en el uso de los sanitarios públicos, y para su planificación adecuada al contexto, y, en las escuelas, para adaptarse a las necesidades de niños y niñas, como detallaremos.

Pero en cualquier caso, **en los sanitarios masculinos**, las pequeñas ventajas que se pueden conseguir con **las diversas estrategias de minimización** o evitación por parte del usuario, **no justificarían el esfuerzo** de control, y sus posibles consecuencias nocivas.

En realidad este indicador de ‘Tiempo Medio de Uso’ varía muy poco, unos 12 segundos, entre el ‘mejor’ y el ‘peor’ de los casos, y ello nos sugeriría no incluirlo como una variable, sino como una **‘cuasi’ constante**, en el uso de los sanitarios públicos **por los varones**. **No podemos, sin embargo ignorar este indicador de ‘Tiempo Medio de Uso’**. Para comprender por qué, **estimaremos más adelante este indicador** (y sus 2 componentes) **en el uso de los sanitarios por niñas y mujeres**.

En realidad **el mayor costo en tiempo** del uso de unos sanitarios puede ser el del **desplazamiento** y (muy variable) la **espera** en colas. Ambos pueden durar varios o bastantes minutos, y en muchos contextos acaban suponiendo un lapso mucho mayor que el del propio uso.

Es decir **las estrategias de evitación** del uso del sanitario por parte de los usuarios no **buscan fundamentalmente** disminuir el tiempo de uso, sino **disminuir el número de veces que se usa**. Si el acceso (desplazamiento y cola) implica más tiempo que el uso, es lógico **minimizar el número de usos**, para evitar los desplazamientos y esperas. Sin embargo, no sólo el ahorro de tiempo puede ser el objetivo.

Mecanismos reflejos de la evitación.-

En ciertos estados de los sanitarios públicos, aún estando cercanos, sus condiciones de uso son tan desagradables que inducen insidiosamente a **minimizar el número de usos**. Si puede ir 4 veces al día, a 30 Segundos por uso, o ir 2 veces, a 60 segundos, el usuario preferirá exponerse sólo 2 veces a ese entorno, aunque el tiempo de uso total sea el mismo, y el de desplazamiento fuera despreciable.

Este comportamiento contradice una necesidad corporal básica de evacuación urinaria. Esta necesidad puede postergarse en base a mecanismos reflejos o psicológicos. Algunos muy básicos, como la reacción a olores, en particular la evitación de los deletéreos, que se encuentra ‘impresa’ en las estructuras más básicas del cerebro. Inhibición respiratoria y sensaciones como náusea o reflejos como el vómito se activan en estas condiciones, induciendo al organismo a abandonar ese entorno. Podríamos decir ‘forzando’, u ‘obligando’ al individuo. Pero sería un error. En algunas experiencias de visita a los sanitarios hemos calificado para el indicador ‘Sensación Olfativa’ como ‘Insoportable’, intentando reflejar la sensación de que, de no abandonar la instalación en el tiempo en que se puede contener la respiración, el vómito sería inevitable, y debería efectuarse fuera del recinto, para no perpetuar sus causas. Pero **esta insoportabilidad no parece universal**.

La posibilidad de vomitar a la vista no nos causaría vergüenza ante el profesorado ni ante las personas ‘occidentales’ que nos acompañan en la visita, que comprenderían nuestra reacción o incluso la compartirían. Pero en las ocasiones en que la visita a los sanitarios de la escuela se produjo en el recreo, cuando el alumnado niños estaba en el patio y buena parte de él pendiente de nuestra visita pudimos prever que sus sonrisas al vernos entrar a los sanitarios se transformarían en algo más jocoso, al vernos salir vomitando. La clave de este ridículo consiste en que esta reacción o ‘reflejo’, **que nos parece natural, no lo es para los usuarios**, pues ellos se ven obligados a usar diariamente esa instalación. Y, como lo puede hacer, por un salario, un trabajador o trabajadora de mantenimiento de alcantarillado, la necesidad fisiológica les hace superar diariamente esa sensación de vómito inminente hasta una controlada náusea. Prueba de ello

es que, en ésta y otras visitas iniciales, era precisamente la colmatación de los servicios con detritos recientes la causante de la náusea. Lo que significa que, aún en esas condiciones, el **alumnado seguía usándolos, en forma ‘casi’ rutinaria**. Especificamos ‘casi’ porque no creemos que una instalación en ese estado pueda usarse en forma rutinaria, aunque así nos lo pueda parecer. Entendemos que tan extremo uso debe tener algunos costes para los usuarios.

En nuestra visita minimizamos estos efectos mediante la fragmentación de la visita a la instalación sanitaria (que incluye fotografías y comentario detallado de cada elemento), que en circunstancias normales ocuparía unos diez minutos, reduciéndola a dos o tres incursiones fotográficas de unos 30 segundos. A continuación, ya fuera, se graban de memoria los comentarios de cada elemento de la instalación (indicadores), y a posteriori se graban, observando las fotos, los comentarios detallados que la memoria no nos permitió retener.

¿Qué habría sucedido si no hubiéramos podido fragmentar nuestra visita?. Por ejemplo si fuéramos usuarios, aún eventuales, del sanitario. **En el caso de una necesidad ‘menor’ en un varón**, en particular joven, **el problema no parece grave**, pues prácticamente el tiempo medio de uso coincide con el tiempo que el usuario puede contener la respiración sin problemas. **Si el usuario fuera femenino, o si la necesidad fuese ‘mayor’**, o en caso de enteritis, **no podrá evitar enfrentarse al ambiente** durante cierto tiempo. Algunas estrategias aún le son posibles, como respirar por la boca, pero sus márgenes de maniobra son pequeños, y sus consecuencias nocivas.

Mecanismos psicológicos de la evitación.-

Otros **mecanismos propiamente psicológicos**, a más alto nivel, **pueden condicionar la evitación**. Por ejemplo en muchos contextos de uso de los retretes públicos urbanos, las condiciones generales de la ciudad o el barrio presentan un cierto nivel de ‘dignidad’, que, acompañado de una cierta educación cívica, impide a la mayoría de usuarios que hagan su necesidad en cualquier rincón. La población se enfrenta con cierta frecuencia a penalidades como la enfermedad que se combate con remedios, más o menos eficaces, y con unos cuidados que dan dignidad al proceso de la enfermedad. En general enfrenta también la muerte (incluida la propia) con cierta preparación.

En ‘occidente’ separamos la enfermedad en los hospitales, estilizamos la muerte en los tanatorios, **nos separamos rutinariamente de los detritos** y sus rastros olfativos a través de adecuados ‘inodoros’, en su mayoría privados, y los procesamos fuera de la vista de la mayoría, en centrales de tratamiento de residuos que finalmente pueden incluso revertirlos a la sociedad en forma de abono orgánico. La mayor parte de la población no tiene que enfrentarse nunca a entornos de suciedad o insalubridad extrema

En otros contextos no ‘occidentales’, en la práctica el **problema** (incluidos los de miseria, enfermedad, muerte) **que no puede afrontar con cierta dignidad**, esta población, y debe afrontarlo rutinariamente y varias veces al día durante toda su vida, **es el del uso de unos sanitarios** en condiciones de mantenimiento y limpieza tales que el sistema de indicadores diseñados para puntuar el estado de los diversos elementos de un sanitario en contextos más desarrollados resulta inútil, pues todos adquirirían valor 0 (o ‘No existente’).

En estos contextos, en cada uso se les recuerda expresamente a los usuarios que ‘somos’ excrementos. Y ello es cierto, como lo es que ‘somos’ enfermedad, o que finalmente, ‘somos’ muerte. Pero, incluso en estos contextos la muerte se esconde, bajo tierra, por combustión o en un cauce fluvial. La enfermedad se combate con escasa eficacia, pero se cuida con dignidad, y en casos de contagiosidad (como la lepra), se confina en instituciones cerradas. Sin embargo, con los excrementos, no se dispone de análogos mecanismos de ‘distanciamiento’.

Estos mecanismos, reflejos y sobre todo psicológicos provocan que la población ‘optimice’, en la práctica minimice o evite, el uso de instalaciones sanitarias difícilmente accesibles o utilizables.

Sin embargo, el inicio y el final del proceso del uso de los sanitarios empieza a confluir, en ambos contextos de mayor o menor desarrollo. En ‘occidente’ tras muchos siglos de vertido intratado de los residuos en los cauces fluviales, o directamente hacia el mar. La diferencia principal se observa en la mediación o no de dinero.

En ambos contextos se producen al inicio detritos, y se transforman al final en abono o energía. En ‘occidente’, mediante inversiones en infraestructuras de alcantarillado, conducción y moderno tratamiento de residuos, y generación de abonos, combustibles o materiales. Fuera de ‘Occidente’ el esquema es el mismo, se producen detritos y se transforman en abono. Pero esto sucede ‘sin dinero’. ¿Cómo puede suceder este proceso de ‘reciclado’ sin la intervención de transacciones monetarias?. Es sencillo. Si no se puede emplear dinero en el mantenimiento y limpieza de los sanitarios, habrá que ‘esperar’ a que a alguien le resulte rentable limpiarlo sin recibir nada a cambio (‘gratuitamente’, por así decirlo). Aparentemente podríamos estar esperando eternamente la aparición de este ‘ángel’, pero en muchos contextos no tardará en producirse.

Algún muy **pequeño horticultor** cercano, varón mayor en general, con algo de espacio en su huerto para dedicarlo durante algunos meses a la generación de compost, **se ofrecerá a retirar periódicamente los excrementos para transformarlos en abono** junto a su huerto. Obviamente este horticultor observará medidas, más estrictas aún, para evitar la frecuentación, aún ‘extractiva’ de la instalación, que las que los propios usuarios aplican. Sólo le será ‘rentable’ evacuar, en varios cubos y varios viajes, los detritos cada semana, o cada mes. Puesto que buena parte

de estos retretes no disponen de fosa séptica, sino sólo de un hueco o ‘cuba’ en que se depositan las excreciones, no merece la pena **proceder al vaciado de las letrinas**, que se ha de hacer manualmente con una especie de cazo grande, hacia varios cubos, hasta que estas estén **casi llenas (tras varias semanas de uso)**. Para el ‘encargado’ de hacerlo el retraso en retirarlos no representa problema, pues los residuos empiezan a degradarse durante ese tiempo. Para el usuario el hacer uso de un urinario que contiene materia urinaria y fecal depositada hace semanas no será agradable. Pero puede contar con que el encargado de retirarla lo hará antes de que se llene, pues en caso contrario el encargado ‘perdería excrementos’. **Este esquema, aunque deficitario, tiene la particularidad de ser sostenible.**

Análogos **esquemas, de coste nulo** para el mantenimiento de los sanitarios han sido posibles en otros contextos. En buena parte del mundo ‘no occidental’, la infraestructura de los núcleos urbanos de varios cientos de miles o millones de habitantes no incluye alcantarillado viable para las zonas periféricas. Y en su mayor parte no existe infraestructura de sanitarios públicos. En las periferias los problemas parecen ignorarse, pues se espera que de alguna forma sus habitantes empleen fórmulas para deshacerse de sus residuos. En algunas zonas de favelas de Sudamérica se ha constatado la costumbre de ‘depositarlos’ en una bolsa de plástico, anudarla, y a continuación desde el patio, ‘rebolearla’ lo más lejos posible, en cualquier dirección. Este esquema no es sostenible para la comunidad, pero para cada usuario puede ser la única solución, y aparentemente es de coste nulo para él, aunque socialmente no lo es.

El **esquema de coste nulo** no siempre es factible, aunque algunas **condiciones sociales permiten acercarse a él**. En muchas zonas geográficas la ausencia de alcantarillado afecta incluso al centro de las ciudades, y sus habitantes con cierto poder económico deben afrontarlo. En muchas ciudades de India **se encarga a una persona la retirada periódica** en cubos de los excrementos. Muchas casas importantes tienen un pequeño depósito, al que se puede acceder desde la calle, que permite que una persona lo vacíe. Como esta persona no siempre puede obtener beneficio de lo retirado, ha de ser remunerada. Pero como esta labor se encarga a mujeres de la casta intocable, el costo económico es mínimo. Aunque el coste social para estas personas, que son repudiadas incluso por el resto de su propia casta, no lo es.

Tiempo medio de uso del sanitario para las mujeres.-

El tiempo medio de uso del sanitario para una mujer tiene los mismos componentes descritos para el varón. **Tiempo de preparación** (y finalización), y **tiempo de micción**.

El segundo componente, **tiempo de micción, es aproximadamente igual al calculado para los varones, de 16 a 24 segundos**. Y es posible reducirlo mediante un esfuerzo voluntario sobre la vejiga, dado el mayor diámetro y menor longitud de la uretra.

Sin embargo el primer componente (**tiempo de preparación**) es **mayor en las mujeres y se incrementa mucho más ante ciertos problemas del sanitario**, que el empleado por los varones.

El tiempo de preparación es, **en prácticamente todos los contextos**, mayor para la mujer que para el varón. En un contexto ‘occidental’ este mayor tiempo se dedica básicamente a cerrar y asegurar la puerta, a colgar alguna prenda, como abrigo, o complemento, como bolso en alguna percha o saliente, a evitar el contacto con alguna suciedad existente (pasando un pañuelo de papel por la tapa accesoria por ejemplo), y a retirar y replegar las vestimentas.

En un contexto en que algunas condiciones de los sanitarios no son adecuadas, el tiempo de preparación para las mujeres puede incrementarse fuertemente. **En particular algunos indicadores del estado de las letrinas inciden muy fuertemente en este tiempo. Estos indicadores son:**

-Existencia y practicabilidad de las puertas

El varón micciona de espaldas a los posibles espectadores, y sin mostrar ninguna parte de su cuerpo. La mujer de frente o de espaldas, y mostrando parte de su cuerpo.

-Estado del Pestillo

El varón no suele retirar sus vestiduras para miccionar, no implicándole gran problema el ser ‘sorprendido’, y no suele hacer uso del pestillo. Su propia postura al miccionar suele implicar que la puerta no pueda ser abierta completamente. En el peor de los casos, la eventual visión de sus genitales no le implicaría gran problema. La mujer necesita, culturalmente, de este elemento de aislamiento, y de no existir que exponerse a ser vista, o esperar más.

-Acúmulo de materia fecal

En ocasiones el acúmulo fecal llega a tal altura que no es posible usar la letrina en cuclillas sin contactar con él. En este caso, es imperativo usarla de pie.

-Inundación de la letrina

La necesidad de **proteger las vestimentas** ante la materia urinaria y fecal impone restricciones, y obliga a las usuarias a un mayor tiempo de preparación.

-Inundación del suelo.

El varón puede miccionar desde fuera. La mujer tendría que entrar y empapar sus **zapatos en materia urinaria** para miccionar.

El **mal estado** del sanitario respecto a estos indicadores no sólo **incrementa el tiempo** de uso del sanitario, sino que **llegará a hacerlo inutilizable** para las niñas, o ante necesidades ‘mayores’ en cualquier sexo, y a medio plazo **suscitará prácticas de evitación** de su uso por parte de las niñas.

En un contexto (óptimo, o al menos aceptable para nosotros), como por ejemplo los sanitarios de un centro de una universidad andaluza, el **tiempo medio de uso por parte de una mujer será ligeramente mayor** que el empleado por un hombre, por un mayor tiempo de preparación. Una estimación aceptable para este uso medio sería de unos 45 segundos.

En contextos en que las **condiciones de los sanitarios presentan problemas**, que inciden especialmente en las mujeres, este tiempo medio se **incrementará**, y ante algunos problemas, se disparará.

Así, la **inexistencia de puertas o pestillos** obligará a esperar la ausencia de espectadores incómodos, o a adoptar posturas especiales, para minimizar la ‘visibilización’.

Las **inundaciones** obligarán a un recogimiento muy eficaz de las vestimentas, para impedir su inmersión. Si la inundación afecta a todo el recinto de la letrina, la dificultad se maximiza, pues difícilmente se podrá usar sin afectar al calzado. Pero, en caso de necesidad de uso, este se efectuará, a costa de un cierto tiempo extra, y de algunas consecuencias negativas para las usuarias.

En estas condiciones el tiempo medio de uso del sanitario por las mujeres es en el mejor de los casos casi doble al de los hombres y se pueda situar hacia unos 60 segundos. **En peores condiciones** de los elementos del sanitario el tiempo medio de uso (para las mujeres, para una micción) **superará los 120 segundos**.

Planificación y Cálculo de Dimensiones de Sanitarios por sexos.-

La clara **diferencia entre el tiempo medio de uso de las niñas respecto de los niños**, diferencia que aumenta mucho ante determinadas deficiencias de la instalación que perjudican más a las niñas, **debería ser tomada en cuenta durante la planificación y el cálculo de las infraestructuras sanitarias que se van a poner a disposición respectivamente** de los alumnos y de las alumnas.

Esta discusión es aplicable a la mayoría de los contextos geográficos y de desarrollo, pero debemos adelantar que no deben tener

implicaciones prácticas sobre las intervenciones en sanitarios en las escuelas rurales de Marruecos. Aún así, debemos analizarla.

En el caso de que la demanda sea muy pequeña, y el presupuesto muy limitado, se instalaría **una sola letrina**, que sería **para ambos sexos**. Esta situación no la hemos observado en ninguna escuela.

Si se pudieran instalar 2, una sería para niñas, y otra para niños. Así se ha observado en una escuela en la periferia urbana, muy pequeña.

Si se pudieran instalar 3, ¿cómo se repartiría la 3ª? El caso no se ha observado en ninguna instalación actual, aunque un colegio conservaba, fuera de uso, una instalación de origen militar que incluía 3 letrinas. El problema no se ha presentado, y no intentaríamos resolverlo, sino fuera por sí se ha planteado en alguna ocasión un **problema similar**, y es el caso de cuando en una **escuela se dispone de dos instalaciones de sanitarios, y una tiene más letrinas que otra. ¿A qué sexo se debe destinar la instalación mayor?**

El enfoque ingenieril' nos exigirá responder antes a una **pregunta: el patrón de uso de los sanitarios es fluido**, repartido a lo largo de la jornada (como puede serlo el de un retrete público urbano, aun con ciertas 'horas punta'), **o por el contrario es 'compulsivo', concentrado**, limitado a ciertos intervalos (recreo, salida) en que toda la población escolar tiene que hacer uso de los retretes en plazos de tiempo cortos.

Si el patrón de uso es concentrado, se generarán colas, y la minimización del tiempo de espera en cola (para la suma de todos los usuarios) **pasará a ser el objetivo** a prioritario para el 'diseñador'. **Si el diseño fuera 'paritario'**, el mismo número de letrinas para niñas que para niños, los primeros alumnos, de ambos sexos, en llegar al bloque sanitario al inicio del recreo los usarían sin espera. Los siguientes habrán de esperar. Si el tiempo medio de uso por parte de los chicos es de 30 segundos, y el de las chicas de 60, la **espera** de la 'primera tanda de la cola' es de 30 segundos para los chicos, y de 60 para las chicas, y **para la segunda tanda de 60 segundos para los chicos y 120 para las chicas.**

Si el aflujo a la cola no es masivo (y no lo puede ser porque su tamaño disuadiría a los usuarios), al cabo de poco tiempo **la cola de las niñas sería más larga que la de los niños, y la espera de cada nueva niña incorporada dependerá del tiempo medio de uso por las niñas multiplicado por la longitud de su cola.** En la práctica **la banda de espera por las niñas suele ser unas 3 a 5 veces superior a la que soportan los niños**, en función de la demanda existente. Análoga experiencia hemos podido constatar en las instalaciones de 'cabinas' de sanitarios en las ferias y fiestas de nuestras ciudades, en que su distribución paritaria provocaba colas no paritarias (mucho más largas ante las cabinas para mujeres).

Es decir, **la adjudicación de la 3ª letrina, o del bloque sanitario más amplio, o más moderno, debería corresponder, técnicamente, al**

sexo que más tiempo debe emplear en prepararse, y en protegerse ante los problemas de la instalación, es decir **a las niñas**.

Paradójicamente **en estas intervenciones de cooperación debe tenderse a equiparar las dotaciones de los sanitarios hasta un nivel de igualdad, incluso de identidad, de forma que las instalaciones para niñas y niños sean casi equiparables**, y ninguna sea claramente mejor que la otra, aunque, técnicamente serían aconsejables ciertas diferencias.

La razón por la que los bloques sanitarios rehabilitados o construidos nunca se deben diferenciar, en tamaño, número de letrinas, calidad de acabado o dotación, **según se destinen a niñas o niños es simple. Si un sanitario es mejor que otro**, y se destina a las niñas durante este proyecto, en el siguiente curso académico **alguna iniciativa se habrá producido** en el colegio, apoyada en algunos razonamientos (como el que mostraremos), tendente a que, simplemente, se cambie el letrero que dice en árabe **‘Niños’ al Sanitario mejor o más moderno**, y se traslade el letrero de **‘Niñas’ al ‘otro’**.

En una ocasión, **visitando un colegio ‘urbano’**, constatamos que, tras la intervención, en que se rehabilitó el sanitario existente para niños, y se construyó uno nuevo para niñas, **se había intercambiado el uso**, adjudicando el nuevo a los niños. La razón fue que, tras la construcción de unos bloques de viviendas frente a la escuela, sería posible que desde ellos, a través de uno de los huecos de ventilación del nuevo sanitario, (y si las letrinas no tuvieran puerta) pudiera observarse la micción o defecación de las niñas usuarias. Para protegerlas, en vez de poner una persiana, o una rejilla, una chapa, o tapiar el hueco en cuestión, se reasignó el sanitario más moderno a los niños. Con este **‘Cambio de género’** en los Sanitarios el problema, al menos en su mayor urgencia, parece estar resuelto. Parece que simplemente el problema (¡espionaje!) ha sido trasladado hacia los niños, pero se parece dar a entender que a los niños les debe ser indiferente la posibilidad de que les observen mientras usan el servicio.

En resumen el estado final de los sanitarios tras estas intervenciones debe ser muy semejante en las instalaciones para niñas y para niños. Aunque el problema de las colas y el tiempo medio de uso, mayor en niñas que en niños, aconsejen lo contrario.

CAPÍTULO 7. RECOMENDACIONES

Recomendación 1

Destinatarios: Agencias de Cooperación Internacional al Desarrollo.

Se recomienda mantener el presupuesto para la evaluación de proyectos entre los límites propuestos por la Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo, que aconseja “... destinar **entre un 1 y un 5% del presupuesto de la intervención** a la evaluación”¹¹.

¹¹ Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Madrid, 2007. Página 66

Recomendación 2

Destinatarios: Agencias de Cooperación Internacional al Desarrollo, ONGDs, Equipos de Evaluación de Proyectos.

La evaluación de proyectos debe ajustarse, en sus plazos temporales, a la normativa establecida en la Convocatoria en que se aprobó el Proyecto, estipulada por la respectiva Agencia de Cooperación.

Sin embargo en algunos contextos de cooperación la actividad presenta estacionalidad. Así, en las escuelas intervenidas, la actividad y la asistencia de los interesados cesa durante el periodo estival, aproximadamente desde mediados de Junio hasta la segunda semana de Septiembre. Cualquier toma de datos reglada para la evaluación (e incluso cualquier intento de recabar algún dato complementario) en este periodo se hace casi imposible.

Aunque **en cualquier contexto parece lógico eludir la coincidencia** de la fase final de la evaluación con el periodo de verano, en que suelen ubicarse **las vacaciones de los actores intervinientes** en el proyecto, en ciertos contextos es imperativo adaptarse a ciertos periodos. Así, **en países en que predomina la religión islámica** debe tenerse en cuenta que durante **el periodo de ramadán** (en 2010 de principios de Agosto a principios de Septiembre) la posibilidad de reuniones de seguimiento de la evaluación, o entrevistas con los actores locales, o tomas finales de datos sobre el terreno se hace muy difícil.

De no contemplarse así, la calidad de la evaluación, como es lógico, se resentirá. Adelantar o retrasar ligeramente las fases finales de la evaluación para adaptarse a ellos sería aconsejable.

Se recomienda adaptar los plazos del proceso de evaluación a las estacionalidades del contexto intervenido.

Recomendación 3

Destinatarios: Agencias de Cooperación Internacional al Desarrollo.

Metodológicamente la **evaluación de proyecto** debe ser un **proceso integral que acompañase al proyecto desde su inicio**. Estrictamente, la evaluación debería iniciarse antes de la ejecución, y si fuera posible incluso a la vez que su formulación.

Pragmáticamente, la **evaluación debe finalizar algún tiempo después de acabado el proyecto**, único momento en que se pueden evaluar los impactos y la sostenibilidad de las actuaciones. Lo que no invalida que, atendiendo a la anterior consideración, la evaluación debería haber empezado al inicio del proyecto.

Administrativamente una **evaluación final se adjudica**, por parte de la Agencia de Cooperación a un equipo evaluador, entre las propuestas de evaluación presentadas, **pocos meses después de finalizado el proyecto**.

Este enfoque administrativo condiciona que el equipo evaluador no pueda influir efectivamente en el proyecto (por ejemplo sugiriendo unas tomas de datos estructuradas de base, antes de la ejecución, para su ulterior comparación con las tomas de datos finales, tras la intervención) hasta finalizado el proyecto, una vez que su propuesta evaluadora sea aprobada.

Cuando finalmente se aprueba y ejecuta la evaluación, el equipo evaluador presenta y aplica unas herramientas e **indicadores detallados para identificar el estado final**, como una encuesta a receptores de una formación, el equipo evaluador no tiene referencia previa al proyecto, sobre esos indicadores. **No puede comparar** el estado previo con el posterior medido, **al carecer de una línea de base específica**, aún disponiendo de una línea de base genérica (“la sensibilización previa de los receptores es muy escasa”).

Evidentemente, el proceso de presentación de propuestas y selección del equipo evaluador por parte de la Agencia de Cooperación no puede ser obviado, pues debilitaría la necesaria **transparencia** de todo el proceso.

Pero no encontramos grande inconveniente en que la **presentación de propuestas de evaluación y su resolución** sean adelantadas, siguiendo el mismo proceso administrativo, para ubicarlas **inmediatamente después de que se produzca la aprobación** del proyecto por la Agencia de Cooperación.

Así podríamos conciliar la visión de la evaluación como un “mecanismo” que se inicia junto al proyecto, e interactúa dinámicamente sobre su ejecución¹², con los procedimientos administrativos necesarios.

¹² Metodología de Evaluación de la Cooperación Española. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid, 2001. Página 37

Se recomienda que la presentación de propuestas de evaluación y la selección del equipo evaluador sean administrativamente ubicadas inmediatamente tras la aprobación del proyecto por la Agencia de Cooperación.

Si este adelanto de la tarea evaluadora no fuera factible, y la evaluación tuviera que mantenerse como una 'fase terminal' del ciclo de vida del proyecto, en ese caso:

Se recomendaría en este caso, vicariante, fomentar la formación de los agentes de las ONGDs en los principios básicos de la evaluación de proyectos, y en la formulación de indicadores detallados, para posibilitar una tarea evaluadora que se tendría que desarrollar 'a posteriori'.

Recomendación 4

Destinatarios: Agencias de Cooperación Internacional al Desarrollo, ONGDs.

A lo largo de los últimos años han acontecido en la zona intervenida procesos que han supuesto un gran impulso para la implementación de las políticas de igualdad en las escuelas. El primero se ha dado a nivel normativo y constituye el **PROGRAMA NAJAH (Reforma de la Educación del Gobierno Marroquí 2008-2012)**, conocida por los actores de las escuelas como **‘La Reforma’**, entre cuyos contenidos destaca la importancia de establecer relaciones de igualdad en el interior de la comunidad escolar y que enfatiza especialmente en la formación y sensibilización de los enseñantes en materia de igualdad de oportunidades y equidad de género.

En este nuevo contexto **la ONGD ejecutora ha firmado en 2010 un convenio con la Delegación de Tánger del Ministerio de la Educación Nacional, en el que se especifica la necesidad de formar al profesorado en cuestiones de género** y en el cual la Delegación reconoce a MZC como organización partneria para realizar la campaña de sensibilización en la provincia Tánger-Tetuán y, especialmente, en la zona que nos ocupa (las siete comunas rurales de Assilah).

En el momento de esta evaluación, (tras acontecer estos dos procesos), se ha observado entre los responsables de las escuelas una buena disposición, no sólo a apoyar las capacitaciones de los enseñantes, sino incluso a transversalizar el enfoque de género, aunque sin tener una idea muy clara sobre en qué se cifra en lo concreto la perspectiva de género en el ámbito escolar.

Parece obvio que, tras ‘La Reforma’ (y sus referencias a la perspectiva de género y a su inclusión obligatoria en el currículo de los escolares) **el profesorado va a tener una fuerte necesidad objetiva de que se le proporcione formación, y materiales didácticos**, para poder cumplir su obligación docente en estas temáticas.

Por decirlo de otra manera, el **‘alineamiento’** (objetivo compartido desde la declaración de París a Plan Andaluz de Cooperación para el Desarrollo) **entre los objetivos de la ‘Reforma educativa’ en Marruecos, y de la Cooperación Andaluza**, en los ámbitos de Rehabilitación de Escuelas y Formación en Equidad de género es, si comparamos las prioridades de la Cooperación Andaluza, los principios de la ONGD ejecutora, y los actuales programas de Reforma educativa impulsados por el Gobierno de Marruecos, **constituye un alineamiento ‘optimo’**.

Es posible pensar que, impulsada esta nueva perspectiva por la ‘Reforma educativa’, será igualmente fácil llevar a cabo estas actividades de formación dentro de 5 años, o simplemente esperar a que ésta produzca sus resultados. Pero ello implicaría desconocer que, aunque en una estructura

administrativa muy jerarquizada, como el sistema educativo de Marruecos, las normativas se aplican diligentemente, las concepciones profundas y los estereotipos asumidos no suelen cambiar rápidamente, y no podemos prever como evolucionará el conflicto que, inevitablemente tendrá lugar en el futuro entre éstas y los impulsos normativos.

Es ahora cuando los profesores y profesoras mejor predispuestos (e incluso los inicialmente menos predispuestos) **van a necesitar especialmente disponer de materiales y de una formación en cuestiones de equidad de género** que les será necesaria para impartir esta formación a su alumnado (como parte de su currículo académico obligatorio), o, simplemente, para no entrar en contradicción con las nuevas ediciones de los libros de texto, en que estos contenidos se hayan presentes.

Se recomienda incidir, especialmente en este momento, en la formación y sensibilización del profesorado de las escuelas rurales del norte de Marruecos en cuestiones de equidad de género, sin desligar estas actuaciones de las de rehabilitación ‘física’ de los entornos escolares.

XXX?RESUMEN EJECUTIVO

XXXPENDIENTEDECIDIR SI SE HACE, EN PRINCIPIO NO

El resumen ejecutivo tiene como finalidad presentar las conclusiones y las enseñanzas aprendidas de la evaluación de manera esquemática, para facilitar una mayor difusión. Si bien todas las evaluaciones deben ser útiles para cualquiera de los actores implicados en los diferentes niveles de la estructura organizativa de la Cooperación Española (político, político-ejecutivo, ejecutivo y de coordinación), es probable que algunos de esos agentes no tengan la necesidad de analizar toda la información generada por un trabajo de evaluación, por lo que la edición de un resumen se transforma en un canal eficaz de retroalimentación.

Disponer de este tipo de documentos facilitará además la presentación pública de las evaluaciones realizadas, con su eventual publicación, sirviendo de base para la memoria anual o para la realización de estudios de síntesis.

Es recomendable que este informe posea una longitud de entre diez y veinte páginas con el formato general que se sugiere a continuación. Al cuerpo del informe deberán añadirse las tablas de valoración que sintetizan los logros de la intervención (exclusivamente para evaluaciones *ex post*).

Sus contenidos serán:

- Antecedentes de la intervención.
- La evaluación (objetivos, medios y metodología).
- Conclusiones principales.
- Enseñanzas obtenidas.
- Recomendaciones.
- Tabla de valoración del cumplimiento de los objetivos de la ayuda (para evaluación *ex post*)
- Tabla de valoración de desempeño de la intervención (para evaluaciones *ex post*)

OBJETIVO PRIORIDAD RELATIVA VALORACIÓN:

Reducción de la pobreza Principal 3

Promoción del desarrollo sostenible Significativo 1

Defensa de los Derechos Humanos —

Fortal. de instituciones democráticas —

Promoción desarrollo sector privado Principal 4

Atención de situación de emergencia —

Potenciación relaciones internacionales

de España (Significativo) 2

...

(1) Principal o Significativo, según los objetivos de la intervención. Si no procede, marcar con un —. En el caso de que el objetivo no sea explícito pero que el evaluador lo considere importante, señalar entre paréntesis.

(2) 1=objetivo no cumplido; 2=objetivo cumplido de manera limitada (pocos beneficios significativos en relación con los costes); 3=objetivo cumplido (obtención de los beneficios esperados);

4=objetivo cumplido muy satisfactoriamente (beneficios que exceden los esperados o cumplidos de manera muy positiva).

USADO PROPONE USAR ESTAS TABLAS, a modo de resumen. XXXPENDIENTE

USADO Tabla de valoración del cumplimiento de los objetivos de ayuda

Código de la Evaluación:

Denominación de la Evaluación:

País:

Enfoque de Evaluación

1 2 3 4

1. PERTINENCIA

¿Se corresponde el proyecto con las prioridades de los beneficiarios?

¿Han cambiado las prioridades de los beneficiarios desde la definición de la intervención?

¿Han cambiado las prioridades de desarrollo del país receptor o del área de influencia?

¿Han cambiado las prioridades de la Cooperación Española para el desarrollo?

Comentarios

2. EFICACIA

¿Se han alcanzado todos los resultados previstos del proyecto?

¿Se ha alcanzado el objetivo específico del proyecto?

¿Ha contribuido el proyecto a alcanzar el objetivo global?

Comentarios

3. EFICIENCIA

¿Se han respetado los presupuestos establecidos iniciales establecidos en el documento?

¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos?

¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en los resultados?

Comentarios

USADO Tabla de valoración del desempeño de intervención

1 2 3 4

4. IMPACTO

¿Se ha logrado un impacto positivo sobre los beneficiarios directos considerados?

¿Se han producido impactos positivos no previstos sobre los beneficiarios?

¿Se han producido impactos negativo no previstos sobre los beneficiarios?

Comentarios

5. VIABILIDAD

¿Se mantienen los beneficios de la intervención una vez retirada la ayuda externa?

¿Se siguen generando los recursos necesarios para el mantenimiento de las actividades?

¿Se ha realizado un análisis suficiente de las políticas de apoyo?

¿Se ha influido positivamente sobre la capacidad institucional?

¿Se ha beneficiado a los colectivos más vulnerables?

¿Se ha actuado sobre las diferencias de género?

¿Se ha promovido un progreso tecnológicamente apropiado?

¿Se ha velado por la protección del medio ambiente?

Comentarios

6. VISIBILIDAD

¿Se recuerda positivamente a la Cooperación Española?

¿Se recuerda positivamente a los técnicos españoles?

Comentarios

1 2 3 4

7. ASPECTOS METODOLÓGICOS

¿Ha sido correcta la formulación de la intervención según el EML?

¿Ha sido útil el sistema de indicadores predefinido?

¿Han sido bien identificadas las fuentes de verificación?

¿Han sido apropiados los métodos de recopilación y análisis de los datos?

¿Han sido útiles las conclusiones de los trabajos de evaluación previa?

¿Han sido correctamente identificados los factores externos?

¿Han evolucionado dichos factores conforme a lo previsto?

¿Se ha producido información suficiente para la evaluación?

Comentarios

Generales

RESPUESTAS:

1=Negativa — 2=Escasamente positiva — 3=Positiva — 4=Muy positiva

ANEXOS

ANEXO 1

Documento de Términos de Referencia para la Evaluación.

XXXAnexo1TerminosDeReferenciaEscuelasRuralesAssilahFase1.doc

ANEXO 2

Reportajes Inicial y Final de las Escuelas intervenidas.

XXXCorrectoPENDIENTE

C:\Tra\MZCEvaluacionProyectoGestionMedioambiental\ColegiosAssilah\ReportajesColegiosAssilah\TomaDatosInicialColegiosComunaAssilahSoloProyectoRehabilitacionEscuelasAssilahFase1.pdf. Separadas las escuelas no incluidas, pasado a PDF

Anexo2BTomaDatosIntermediaMZCEscuelasRuralesAssilahFase1.pdf.doc

Informe el informe de obras de las fuentes de verificación, traducido:

Anexo2BTomaDatosIntermediaMZCEscuelasRuralesAssilahFase1.doc

c

ANEXO 3

Cuestionario de encuesta sobre Calidad de la Enseñanza a Directores

Explotación del cuestionario sobre Calidad de la Enseñanza a Directores

XXXCorrectoPENDIENTE

Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.2

XXXQUITAR Administrada a 4 directores

Anexo3EncuestaCuestionarioCalidadEnsenanzaEscuelasRuralesAssilah.doc

Anexo3EncuestaCuestionarioCalidadEnsenanzaEscuelasRuralesAssilahModa.doc

XXXQUITAREl cuestionario lo tengo, los datos NO. Datos en magnético. No son imprescindibles. LAURA NO LOS TIENE.

XXXQUITARATENCIÓN USADO EL EJEMPLO COMO 'MODA'

ANEXO 4

Encuesta sobre Estado de las Escuelas a Directores

XXXCorrectoQUITAR Cuestionario y respuestas

Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.3

Anexo4EncuestaEstadoEscuelasEscuelasRuralesAssilahFaseI.doc

ANEXO 5

Encuesta sobre Impacto de Sensibilizaciones a Alumnos

XXXCorrectoPENDIENTE repasar, son muy largos. Imprimir a medio tamaño

Documento de Fuentes de Verificación, Apartado 2.5. Luego están mejorados los cuestionarios, y unificados para 2 grupos (más o menos de 10 años), en vez de para los 3 ciclos de primaria.

Anexo5AACuestionarioAlumnosMenos10.doc

ZZZIMPRESIÓN a 2 hojas por cara, y a doble cara

Anexo5ABTablasYGraficosMenos10.doc

Anexo5BACuestionarioAlumnosMas10.doc

ZZZIMPRESIÓN a 2 hojas por cara, y a doble cara

Anexo5BBTablasYGraficosMas.doc

XXXSe han pasado a niños que han seguido las actividades

ANEXO 6

Entrevista final a Agentes de Desarrollo Rural

XXXCorrecto

Anexo6EntrevistaCuestionarioDificultadesFormacionEscuelasRurales
AssilahAMZC.doc

Anexo6EntrevistaEntrevistasDificultadesFormacionEscuelasRuralesA
ssilahAMZC.doc

ANEXO 7

Entrevista final a Directores

XXXCorrectoPendiente.

Anexo7EntrevistaCuestionarioFinalADirectoresEscuelasRuralesDeAs
silah.doc

Anexo7BEntrevistaEntrevistasFinalADirectoresEscuelasRuralesAssila
h.doc

ANEXOS PORTADAS

ANEXO 1

Documento de Términos de Referencia para la Evaluación.

ANEXO 2

Reportajes Inicial y Final de las Escuelas intervenidas.

ANEXO 3

Cuestionario de encuesta sobre Calidad de la Enseñanza a Directores

Explotación del cuestionario sobre Calidad de la Enseñanza a Directores

ANEXO 4

Encuesta sobre Estado de las Escuelas a Directores

ANEXO 5

Encuesta sobre Impacto de Sensibilizaciones a Alumnos

ANEXO 6

Entrevista final a Agentes de Desarrollo Rural

ANEXO 7

Entrevista final a Directores