

Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco

Ames, Patricia

Postprint / Postprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ames, P. (2008). Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco. In *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 365-401). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51548-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco

Patricia Ames

Introducción

La evaluación como una herramienta de producción de conocimiento sobre las experiencias educativas es una práctica ampliamente reconocida en diversos países, pero poco difundida en el Perú. Así, si bien se desarrollan diversas evaluaciones para conocer la eficacia y eficiencia de programas y proyectos, tanto en el sector público como en el privado, poco de ello trasciende al ámbito académico o logra publicarse y difundirse de forma que permita generar nuevos aprendizajes en la comunidad educativa. Debido a esta preocupación, nace el presente texto, cuyo objetivo principal es comunicar los resultados de una experiencia de investigación evaluativa y las lecciones que nos deja, no solo en relación con los proyectos concretos que aborda, sino también respecto al sistema social y educativo que los enmarca.

Este capítulo presenta los principales resultados de una evaluación externa de dos proyectos de intervención educativa desarrollados en el Perú¹, dirigidos a mejorar las condiciones de acceso, los procesos y/o los resultados educativos de estudiantes en condición de desventaja socioeconómica. Este estudio forma parte del “Programa de Evaluación de Cluster Modelos de Acción para la Equidad en el Acceso al Conocimiento”, estudio realizado bajo la conducción del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco, con sede en Buenos Aires².

¹ Véase Ames, Patricia (2006).

² La evaluación fue desarrollada por un equipo liderado por Nerio Neirotti, con un investigador responsable del estudio por cada país: Jason Beech (Argentina); Rolando Poblete (Chile); Patricia Ames (Perú) y Elsa Castañeda (Colombia).

Los proyectos evaluados se desarrollaron en contextos sociales y culturales diversos y contrastantes, y persiguieron objetivos de corto plazo y estrategias de intervención diferentes. Así, uno de ellos se desarrolla en una población predominantemente rural e indígena en la provincia de Quispicanchi, en la cual se encontraban evidentes brechas entre varones y mujeres en el acceso a, y culminación de, la educación primaria, en perjuicio de estas últimas, por lo cual el modelo busca retener a las niñas para que completen su educación primaria. El otro proyecto atiende un sector urbano marginal de la ciudad de Lima e introduce una propuesta de educación ciudadana en la escuela, fortaleciendo al mismo tiempo la participación de los actores educativos locales en la gestión local de la educación a través de diversas organizaciones, desde las escuelas mismas hasta las redes de escuelas y una instancia de coordinación distrital.

A pesar de sus diferencias, los dos proyectos tuvieron en común la preocupación por las dimensiones de la equidad, la democratización y la afirmación de la ciudadanía en el espacio escolar, en tanto ambos se adscribían a una misma iniciativa promovida por la Fundación Ford, la cual incluía siete modelos de intervención para mejorar la equidad de la educación pública ofrecida en cuatro países (Argentina, Colombia, Chile y el Perú), agrupados en torno a la iniciativa “Equidad en el Acceso al Conocimiento”, promovida por la Oficina de la Fundación Ford para la Región Andina y el Cono Sur. El programa de evaluación siguió un diseño común a los cuatro países, como se explicará en la primera parte de este capítulo.

El presente texto no aborda en detalle cada uno de los componentes y resultados de la evaluación por razones de espacio, sino resalta los principales logros y lecciones aprendidas desde los modelos, refiriéndose primero a cada uno por separado, para después abordar aspectos comunes a ambos, que constituyen importantes aprendizajes derivados de su implementación³.

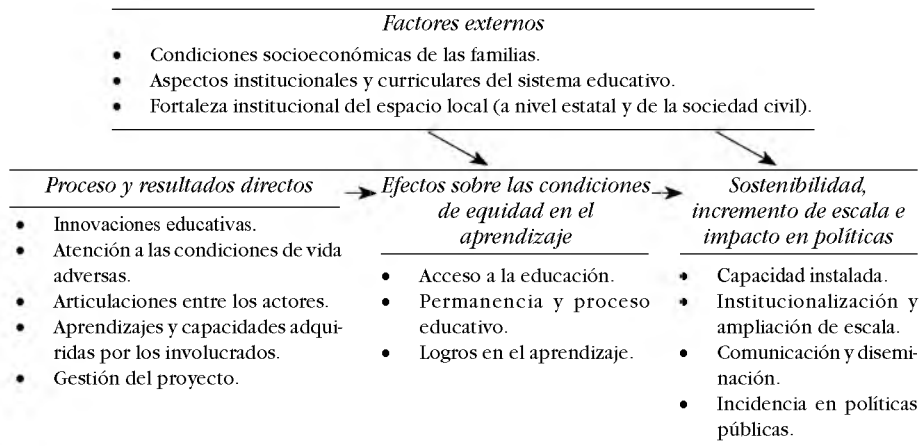
³ La disposición y el tiempo que cada actor involucrado brindaron fueron fundamentales para el buen desarrollo de la investigación y, por ello, quisiera expresarles mi mayor agradecimiento, así como al equipo de evaluación, especialmente a Nerio Neirotti, su coordinador. Sin duda, muchos de los aciertos en las interpretaciones que aquí se ofrecen proceden de la discusión colectiva que sostuvimos durante el estudio, si bien sus errores son de mi entera responsabilidad. Asimismo, agradezco a María Amelia Palacios, oficial del Programa de Reforma de la Educación de la Fundación Ford, por sus comentarios a este capítulo y su apoyo a lo largo de la investigación.

1. El enfoque de la evaluación

En el estudio desarrollado, la evaluación es entendida como “un proceso de indagación sistemática, valorativa, que tiene como propósito generar aprendizaje sobre la intervención de un proyecto, programa o política, a fin de mejorar la toma de decisiones y de otorgarle mayor transparencia a la gestión” (Neirotti, 2004; 6). Al aplicarse la evaluación, no a un proyecto, sino a un conjunto de proyectos (*cluster*) que compartían características, ya sea en su ideario, la población atendida y/o las metas que perseguían, se hacía necesario un diseño común que permitiera abordar justamente al conjunto sin descuidar las particularidades de cada proyecto.

En ese sentido, los proyectos en el Perú fueron evaluados no solo ni principalmente sobre la base de sus objetivos específicos, sino sobre dimensiones de análisis más generales, que permitieran un análisis transversal al conjunto de proyectos. El Cuadro 1 presenta las dimensiones de análisis consideradas en la investigación, las cuales buscaban recoger la experiencia de cada proyecto pero a la vez ir más allá de los mismos y sus objetivos, de manera que fuera posible generar nuevos conocimientos sobre las formas de atender la problemática que plantea la inequidad en nuestra región⁴.

Cuadro 1. Esquema de análisis de la evaluación de *cluster*⁵



⁴ El IPEE/Unesco produjo poco antes de la presente evaluación estudios acerca de la desigualdad y la equidad educativa en América Latina, la cual indagaba más bien por cómo en ese contexto se puede intervenir “desde abajo” para contrarrestar dicha inequidad. Véase López, N. (2005).

⁵ Tomado de Neirotti, Nerio (2006).

Vale la pena agregar, sin embargo, que la evaluación de los objetivos, logros y resultados específicos de cada proyecto no se descuidó. Más bien, se realizó en el marco de procesos de autoevaluación, los cuales fueron conducidos por las instituciones ejecutoras, quienes optaron por evaluaciones ya sea externas, internas e incluso una combinación de ambas. La evaluación del conjunto, a cargo del IPEE-UNESCO fue de carácter externo y buscó integrar, en la medida de lo posible, los resultados de las autoevaluaciones, así como de las sistematizaciones elaboradas por cada equipo, recogiendo a su vez información propia de manera independiente, como se detalla a continuación.

2. La metodología de la evaluación

La metodología de investigación utilizada para la presente evaluación fue de carácter predominantemente cualitativo, si bien combinó métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas, así como fuentes de información tanto primarias como secundarias. Se realizaron una serie de actividades de recolección de información primaria en dos periodos de trabajo de campo, utilizando instrumentos diseñados ad hoc según las características de los proyectos y de su contexto nacional⁶. Así, realizamos entrevistas de tipo semiestructurado (tanto individuales como colectivas) con más de 100 personas, desarrollamos 5 encuestas (aplicadas y autoaplicadas) a 160 docentes y 135 padres de familia, realizamos visitas a los centros educativos atendidos por los modelos, condujimos 36 observaciones de aula y de eventos varios, así como múltiples reuniones con cada equipo ejecutor y abordamos también el análisis documental de los materiales producidos por cada proyecto (ver detalles en anexo 1). Todas estas actividades proporcionaron así una data empírica considerable. Las encuestas fueron procesadas haciendo uso del paquete estadístico SPSS. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas de modo temático y según las categorías planteadas en el esquema de análisis señalado (Cuadro 1). Paralelamente, se revisaron un conjunto de fuentes secundarias, como estadísticas educativas, estudios previos y bibliografía sobre cada zona, y otros documentos e informes producidos por los modelos, que suman unos 60 documentos (ver anexo 2).

⁶ Solo se aplicó un instrumento común a los cuatro países, consistente en una encuesta a docentes.

La evaluación se desarrolló a lo largo de dos años (2004-2006). La primera etapa, de tipo exploratorio, sirvió para familiarizarse con los proyectos, sus objetivos y estrategias de intervención (de agosto a diciembre de 2004) y culminó en la producción y discusión de informes parciales (de enero a marzo de 2005). En la segunda etapa se realizó un recojo de información más estructurado (abril-diciembre 2005). Finalmente, en la tercera etapa se hizo el análisis integrado de la información recogida (de enero a junio de 2006). Los productos parciales (informes de avance) y finales de la evaluación se discutieron en distintos momentos tanto con el equipo de evaluación como con los equipos ejecutores de los proyectos, lo cual permitió enriquecer la perspectiva del producto final.

3. Los modelos de acción en el Perú

Ya se ha señalado brevemente en la introducción que los proyectos materia de estudio en el Perú diferían en términos del tipo de población con la que trabajaban (urbana/rural, indígena/no indígena) y el tópico general de la intervención (derechos y equidad de género/educación ciudadana). También se podría agregar diferencias en torno al tipo de escuelas atendidas (multigrado y unidocente *vs.* polidocente completa), al nivel predominante (primario *vs.* secundario o la combinación de ambos) y al tamaño de las mismas (escuelas de menos de 100 alumnos *vs.* escuelas de más de 1,000 alumnos).

La lista podría seguir y encontraríamos, sin duda, mayor número de diferencias, como sin duda las encontrará el lector en las páginas que siguen. Sin embargo, ambos proyectos están emparentados en un aspecto fundamental, el cual da título en cierta forma a este capítulo. En efecto, una preocupación que atraviesa ambos proyectos es la precariedad del ejercicio de la ciudadanía en nuestro país, la persistencia de un conjunto de exclusiones cotidianas, la negación constante de los derechos de algunos, los más. Esta precariedad, esta desigualdad flagrante, no son asuntos que se experimenten solo en los ámbitos políticos, sociales o económicos: están presentes cotidianamente en las escuelas, producto y reflejo de una sociedad profundamente desigual. ¿Cómo enfrentar las diversas expresiones de dicha desigualdad que rodean y enmarcan la labor educativa, y que a la vez se encuentran incrustadas en la acción educativa misma? Los modelos que se presentan y examinan a continuación pueden interpretarse como dos intentos de respuesta

a esta pregunta, abordando cada uno los aspectos que consideran más relevantes en el espacio local elegido para actuar.

Para su presentación, se ha elegido un formato que sintetice el principal objetivo que persigue cada modelo, las innovaciones introducidas, los resultados obtenidos y las posibilidades de sostenibilidad que presentan, siguiendo las principales líneas del esquema de análisis presentado en páginas anteriores.

3.1. Construyendo igualdad de oportunidades educativas para los niños y las niñas quechuas: una experiencia en Quispicanchi

El modelo de intervención "Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi" fue diseñado e implementado por dos instituciones: el Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44), y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (Ipedehp).

El objetivo central de este modelo era ofrecer igualdad de oportunidades educativas a niños y niñas de la provincia de Quispicanchi, Cusco. Se trata de una población predominantemente rural e indígena donde se encontraban evidentes brechas entre varones y mujeres en el acceso a, y culminación de, la educación primaria, en perjuicio de estas últimas⁷. El modelo propone un enfoque de derechos humanos, abordando la equidad de género, para promover un mayor reconocimiento a la igualdad de derechos entre varones y mujeres, particularmente el derecho a la educación, a fin de revertir el fenómeno de una menor e incompleta escolaridad primaria entre las niñas. Para ello, trabaja con los diversos actores del espacio educativo como son docentes, padres de familia y estudiantes de las 30 escuelas que forman la red del Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44.

Las innovaciones

El modelo introdujo un conjunto de innovaciones pedagógicas en las escuelas señaladas que se resumen en el Cuadro 2. Entre las innovaciones escolares destacan

⁷ Según el más reciente censo nacional (2005), en la provincia de Quispicanchi el analfabetismo entre las mujeres de más de 15 años es de 39% (cifra muy por encima del promedio nacional, lo cual muestra que los promedios nacionales ocultan situaciones regionales muy diversas). En la encuesta a padres y madres de familia aplicada por la presente evaluación, las mujeres presentaban en promedio 1.5 años de estudio, frente al 3.9 del promedio general. Solo 10% de las encuestadas terminó la primaria (ninguna asistió a la secundaria).

la promoción de la participación estudiantil, particularmente de las niñas, en las actividades de clase y de la escuela, un trato más igualitario a niños y niñas, así como un lenguaje inclusivo, la distribución equitativa de cargos y responsabilidades al interior de la escuela y la creación de espacios de juego y trabajo mixtos, así como la promoción de un trato respetuoso entre niños y niñas, aspectos que surgieron como necesarios para revertir un trato diferenciado que perjudicaba a las niñas y contribuía a su menor participación y eventual deserción.

Cuadro 2. Principales innovaciones que caracterizan al modelo

<i>Escuela</i>	<i>Familia</i>	<i>Comunidad</i>
<p>Desarrollo y aplicación de una propuesta curricular diversificada que integra la perspectiva de género.</p> <p>Desarrollo de un programa de capacitación y acompañamiento docente en derechos humanos y equidad de género, basado en una metodología activa y lúdica.</p>	<p>Desarrollo de un programa de escuelas de padres y madres sobre el tema de los derechos humanos y la equidad de género, basado en una metodología activa y lúdica, con participación de los docentes.</p>	<p>Participación de dirigentes locales en talleres de capacitación.</p>
<p>Desarrollo de materiales y juegos educativos para maestros y alumnos que incorporan la equidad de género y los derechos humanos.</p>	<p>Desarrollo de materiales y juegos educativos para los padres y madres de familia que incorporan los derechos humanos, la equidad de género y una mayor valoración de la educación de las niñas.</p>	<p>Sistematización, documentación y difusión de los resultados con autoridades provinciales y regionales.</p>

Asimismo, se introdujo el uso de métodos y técnicas pedagógicas más activas, el trabajo grupal, el uso del juego como estrategia de aprendizaje y el establecimiento de relaciones más cordiales entre docentes y alumnos, que conducen a un clima de aula más amigable y respetuoso. El modelo ha producido un conjunto de materiales educativos (juegos de mesa, cuadernos de trabajo, afiches, videos, carpetas y separatas) de buena calidad y en dos lenguas (quechua y castellano), que han servido como un soporte fundamental tanto a los procesos de capacitación como a la aplicación de lo aprendido, por parte de los docentes, en el trabajo directo con niños y niñas en el aula. Además, se diversificó el currículo, integrando como eje transversal la equidad de género.

En estas acciones han participado la gran mayoría de los docentes de las 30 instituciones que forman el programa. Los docentes capacitados expresan un mayor

conocimiento de la situación desventajosa que enfrentan las niñas para culminar su escolaridad. Frente a esta situación, los docentes reconocen la importancia del trato igualitario y de la creación de condiciones más inclusivas en la escuela, para garantizar que las niñas permanezcan en ella. Valoran particularmente los talleres recibidos y lo aprendido en ellos:

“Me ha ayudado bastante en sí al menos en este taller pues yo ya he aprendido bastante más de lo que es autoestima y también hemos desarrollado lo que es equidad de género ¿no? por ejemplo enantes ¿no? un poco se me ha ido de repente cómo he dicho niños y no había mencionado niñas; de repente en ese aspecto también me ha ayudado ¿no?, de repente tratar igual a los niños y a las niñas que tienen los mismos derechos ¿no? eso es lo que he podido aprender, y además nos han enseñado también juegos, varios juegos que también he podido practicar con mis niños, lo he puesto en práctica y sé que les ha gustado bastante a mis niños.” (R. O., docente)

Asimismo, expresan responsabilidad frente a su rol como docentes en particular para hacer frente a esta situación, y la adquisición de nuevos conocimientos en torno a los derechos humanos, los derechos de la mujer, los derechos de niños y niñas y la equidad de género. En relación con ello, es necesario también resaltar la importancia de introducir los contenidos trabajados en este proyecto en la formación docente, donde parecen estar tristemente ausentes:

“Ha sido una reflexión para mi persona, porque, como les contaba a mis niños, en la escuela donde yo había estudiado no me habían explicado así tan claro. Tampoco de repente en aquellas oportunidades, de repente los docentes no asistían a capacitaciones, no tengo entendido ¿no? [...] Personalmente yo no recuerdo algo significativo que me hayan enseñado, o sea referente a los derechos humanos o a los derechos del niño ¿no? y al asistir a esas capacitaciones, *yo aprendí, recién aprendí* y yo también descubrí que los niños y niñas tenían derechos y que yo también... entonces yo aprendí y yo también reflexioné y dije yo también en mi niñez y actualmente tengo derechos pero nadie me ha hecho conocer mis derechos”. (R.O., docente)

El testimonio de esta docente, quien ha transitado por 16 años de educación formal, nos muestra el vacío existente, no solo en la educación básica, sino también en la formación docente, en relación con los temas que aborda el proyecto y la necesidad de trabajarlos.

Los padres y madres de familia han participado en escuelas de padres sobre los que expresan una valoración positiva y nuevos aprendizajes en torno a la igualdad de derechos de varones y mujeres y de niños y niñas, en particular el derecho a la educación. Por ejemplo, el 82,7% de los padres calificó de útil su participación en los talleres (el resto no respondió la pregunta) y las razones que dieron se refirieron principalmente a la oportunidad de aprender, tanto en general como en relación con los temas específicos abordados en cada taller.

Dos respuestas llaman la atención. La primera, “aprendemos más y las mujeres despertamos y ya no somos como antes, explotadas, tímidas”, evidencia una actitud proactiva respecto al conocimiento generado por el taller. La segunda, “me he alegrado y también he sentido pena al recordar mi infancia”, indica cómo el taller moviliza sentimientos, recupera la historia de vida de los participantes y ancla los nuevos conocimientos y propuestas en diálogo con sus propias experiencias. Al preguntar si las niñas tenían el mismo derecho que los niños a ir a la escuela, todos los encuestados (52) respondieron positivamente. También indagamos con los padres de familia respecto a su deseo de que sus hijos y sus hijas terminen la primaria. Sus respuestas fueron abrumadoramente positivas en ambos casos: 50 de 52 encuestados en el caso de los varones y 48 de 52 encuestados en el caso de las mujeres (los demás no respondieron). Cuando preguntamos por las expectativas educativas hacia hijos e hijas, no encontramos diferencias muy significativas entre las expectativas para unos y otras. El nivel mínimo al que aspiran los padres es la secundaria, tanto para niños como para niñas, aún siendo conscientes de las limitaciones que deberán enfrentar para lograrlo, pero dispuestos a hacer el esfuerzo y brindar el apoyo necesario para ello.

En términos institucionales, el modelo ha operado en el marco de una estructura de red que agrupa al conjunto de las 30 escuelas, brindando a los miembros de las mismas el acompañamiento y seguimiento necesario para consolidar los aprendizajes en los talleres y aplicarlos en la práctica cotidiana.

Los padres y madres de familia tienen detallado conocimiento del modelo y del conjunto de acciones que se organizan al interior de la red, así como de la existencia de la misma, como se pudo confirmar en las encuestas (ver Cuadro 3), pues son informados y firman el convenio que integra sus escuelas a la red. Tienen una participación activa en la vida de la escuela a partir de las organizaciones tradicionales que los agrupan y en los nuevos espacios creados por el modelo como las escuelas de padres.

Cuadro 3. Actividades que realiza la red de Fe y Alegría según los padres de familia

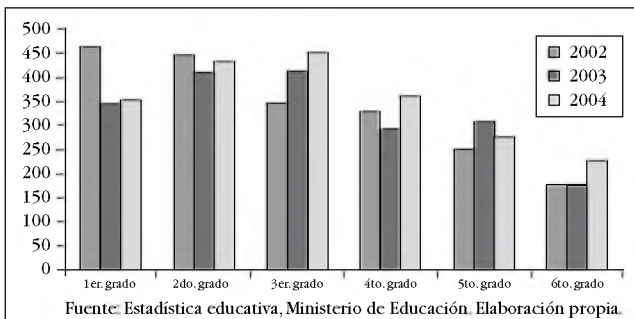
<i>Actividades</i>	<i>Número de menciones</i>	<i>Porcentaje sobre el total de encuestados (52)</i>
Capacita a los docentes	47	90
Organiza escuelas de padres, talleres	49	94
Prepara materiales educativos	45	87
Implementa invernaderos	48	92
Otro: construye viviendas para los docentes	11	21

Los resultados

Los efectos que esta intervención ha producido en el mejoramiento de la equidad educativa se expresan con intensidad variable en diversas dimensiones del proceso educativo: el acceso, la permanencia y procesos pedagógicos y los resultados en el aprendizaje.

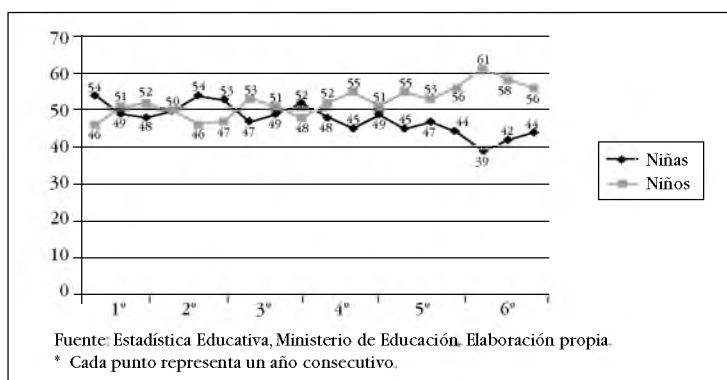
Sus efectos más impactantes se observan en términos del acceso y la permanencia de las niñas en la escuela, pues se ha cerrado la brecha de género que existía en 3° y 4° de primaria y se ha reducido notablemente en 5° y 6° grados, incorporando y manteniendo a más niñas en los grados superiores de la escuela primaria. En efecto, examinando la matrícula en cada grado de primaria, encontramos un progresivo aumento de la presencia de las niñas, especialmente en los grados superiores (de 3° a 6°) mientras que en los primeros grados, donde su presencia ya era masiva, encontramos que desciende un poco en primer grado y se mantiene similar en 2° grado (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución de la matrícula femenina en números absolutos por grado, período 2002-2004



Aunque el Gráfico 1 muestra un descenso en el número de niñas conforme avanzamos hacia los grados superiores (situación justamente identificada por el proyecto), debe notarse que es justamente en estos grados donde se incrementa la matrícula en el último año. El aumento de la presencia femenina se hace más notorio al comparar en términos porcentuales la composición por sexo en cada grado, donde vemos que esta tiende a equilibrarse conforme avanza cada año, como lo muestra el Gráfico 2:

Gráfico 2. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado para los años 2002, 2003, 2004

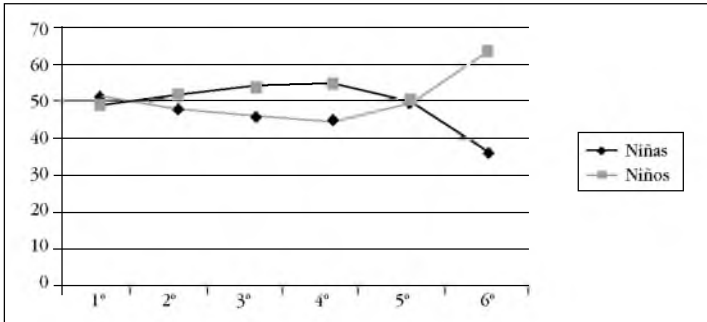


Así, se observa que las brechas en 3º y 4º prácticamente desaparecen. Para el año 2004 tenemos una composición de 52% de niñas y 48% de niños en 3º grado y de 51% y 49%, respectivamente, para 4º grado. Asimismo, vemos que las brechas disminuyen notablemente en 5º y 6º grados, mostrando con ello que se logra retener a las niñas en los grados superiores.

Una pregunta que algunos podrían plantearse es si esta tendencia en el conjunto de las escuelas del programa se da en otros colegios. Para un punto de comparación sobre lo que estaría pasando en otras escuelas, tomamos una escuela de cada una de las redes donde hay una escuela Fe y Alegría, buscando replicar el tipo de la misma (polidocente, multigrado, unidocente). Usamos solo los datos del 2004 para estas diez escuelas⁸. El Gráfico 3 nos muestra la distribución porcentual de niñas y niños en cada grado para este conjunto:

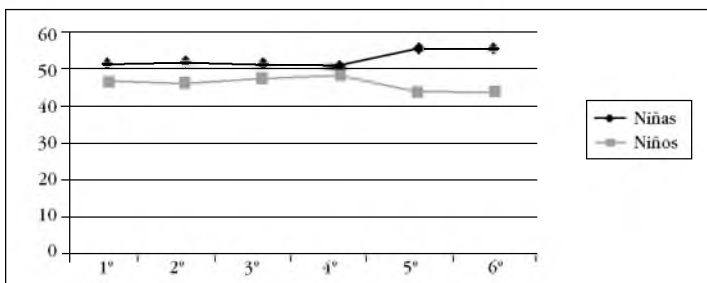
⁸ Se seleccionó una escuela en cada una de las diez redes en las que hay escuelas de Fe y Alegría -la UGEL ha conformado redes territoriales en la provincia en las cuales se agrupan escuelas cercanas, algunas son de Fe y Alegría y otras no-. Se tomaron cuatro polidocentes, cuatro multigrado y tres unidocentes.

Gráfico 3. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado en 10 escuelas vecinas fuera del PERFAL 44, año 2004



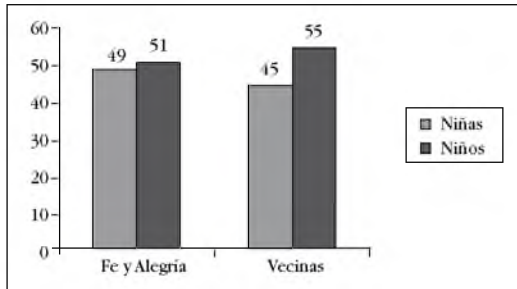
En este Gráfico se observa con claridad que la composición de niños y niñas al iniciar el 1º grado muestra proporciones muy similares, pero, conforme se avanza hacia los grados superiores, la proporción de niñas disminuye. La única excepción se ve en 5º grado, donde la composición es más pareja, pero en 6º la brecha se agranda aún más. Si comparamos este Gráfico con lo que sucede en las escuelas de Fe y Alegría durante el mismo año (Gráfico 4), vemos que en ellas la matrícula de 1º a 4º grado se mantiene muy pareja entre niños y niñas y que la brecha que subsiste en 5º y 6º es bastante menor de la que se presenta en 6º en el caso de las anteriores escuelas.

Gráfico 4. Composición porcentual de la matrícula por sexo y por grado en las escuelas del PERFAL 44, año 2004



La experiencia del proyecto muestra que es posible ir cerrando la brecha existente entre niños y niñas con una intervención intencionada en esta dirección. Asimismo, en términos globales, las escuelas del proyecto presentan una composición por sexo más similar que las diez escuelas de fuera del proyecto que hemos tomado, como muestra el Gráfico 5.

Gráfico 5. Composición porcentual de la matrícula total por sexo en las escuelas de Fe y Alegría y 10 escuelas vecinas (%)



Paralelamente, se ha incidido en estrategias para acortar la distancia social y cultural entre la escuela y las características de los estudiantes, principalmente a través del uso de la lengua materna (quechua) de los niños y niñas de estas comunidades, como vehículo de enseñanza, junto con la integración progresiva del castellano, bajo un modelo de educación bilingüe intercultural. Vale la pena agregar que esta situación beneficia especialmente a las niñas, quienes, por sus roles y actividades, tienen menor contacto con el castellano y, por lo tanto, llegan a la escuela con mínimo conocimiento del mismo.

Asimismo se ha diversificado el currículo según la realidad local, promoviendo la utilización de referentes familiares para los niños y niñas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la ambientación de aula. También se ha incidido en las actitudes culturales de los educadores, quienes reciben y perciben a sus alumnas conscientes de la situación de desventaja educativa en la que se encuentran. Así, por ejemplo, en la encuesta aplicada, 52.1% considera que las niñas enfrentan dificultades mayores que los niños para educarse, aunque el 42.6% señala que no, considerando entonces que sus dificultades son similares⁹. Sin embargo, al indagar por las dificultades que enfrentan las niñas en particular, encontramos que los docentes son conscientes de sus varias tareas en el hogar (señalado por 49% de los encuestados), la vergüenza que sienten cuando son mayores (39%) y su frecuente inasistencia (35%). Casi un tercio señala que no rinden igual (factor que las desestimula) y ello podría verse afectado por su inasistencia. Un grupo considerable señala también la matrícula tardía, que produce extra edad y atraso (22%).

⁹ El 5.3% restante no responde.

Ello contrasta con una actitud previa de “naturalización” de la diferencia educativa entre varones y mujeres, frente a la cual existía poco o nulo cuestionamiento y muestra cómo esta situación se problematiza, se analiza y se permite el desarrollo de una intervención que la enfrente. La mayoría de los docentes encuestados consideran que sus alumnas tienen el derecho y la capacidad de aprender y que, como docentes, están en capacidad de ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje a niños y niñas y mejorar los resultados de aprendizaje a partir de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas. Asimismo, identifican cambios en su propia práctica, como lo señala el Cuadro 4:

Cuadro 4. Cambios que los docentes identifican en su trabajo de aula para contribuir a la educación de las niñas

<i>Cambios</i>	<i>Número</i>	<i>Porcentaje sobre el total de encuestados (94)</i>
Ninguno	0	0
Trato a los niños y a las niñas por igual	74	78.7
Distribuyo los cargos entre niños y niñas por igual	69	73.4
Trabajo nuevos contenidos en mi clase relacionados con la igualdad de género y los derechos	73	77.6
Trabajo nuevas metodologías más participativas y dinámicas con los niños y niñas	67	71.2
Uso juegos y materiales que sean atractivos para niños y niñas	66	70.2
Planifico mis clases con temas transversales	67	71.2

El cuadro nos muestra que, en efecto, más de 70% de los docentes declara haber innovado su práctica con comportamientos específicos que buscan contribuir a la educación de las niñas. En especial, destacan el trato igualitario, la inclusión de nuevos contenidos relacionados a la equidad de género y la distribución igualitaria de los cargos al interior del aula.

Por otro lado, se ha mejorado el clima de aula en el que se desarrollan los aprendizajes, como ya se mencionaba, estableciendo un trato más igualitario hacia niños y niñas, relaciones de confianza, respeto y responsabilidad en la interacción docente alumnos y alumnas, nuevos espacios de interacción entre niños y niñas, y actitudes de respeto entre unos y otras. En cuanto a la metodología empleada, los docentes han incorporado una serie de propuestas novedosas impulsadas por el modelo, como la promoción de una mayor y

más equitativa participación de los estudiantes en las actividades de clase, el trabajo en equipo, la distribución equitativa de tareas y cargos al interior del espacio escolar, el uso de referentes relacionados con el contexto cultural de niños y niñas, y especialmente el uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza, que acerca más la experiencia escolar a la experiencia de las niñas, usualmente más relacionadas con el ámbito doméstico y menos expuestas al castellano. Además, vemos el uso de variadas estrategias metodológicas en la clase, privilegiando métodos activos y participativos en las actividades de aprendizaje, y explorando el uso del juego como vehículo de aprendizaje. Todo ello muestra un mayor desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes y un mejor desempeño pedagógico, así como una actitud más reflexiva sobre la práctica pedagógica cotidiana.

Hay que destacar, asimismo, que en los años previos al inicio del proyecto, Fe y Alegría 44 se ha preocupado por brindar a las escuelas de una infraestructura adecuada para que puedan operar, proporcionando suficiente número de carpetas, restaurando o construyendo nuevas aulas y dotando de algunos materiales educativos para el trabajo en aula, de manera de garantizar condiciones mínimas indispensables para el trabajo pedagógico que garanticen un proceso educativo adecuado.

En cuanto a otros logros en el aprendizaje de los estudiantes, los docentes consideran en su mayoría que la implementación del modelo ha mejorado la calidad del trabajo de sus alumnos y que ha tenido incidencia en el mejoramiento de sus aprendizajes, como lo muestran los Gráficos 6 y 7:

Gráfico 6. La calidad del trabajo de los alumnos se modificó...

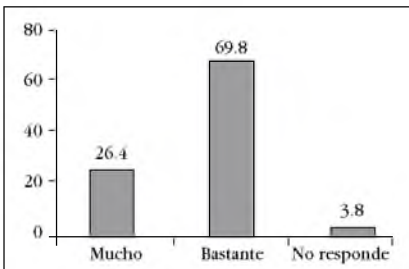
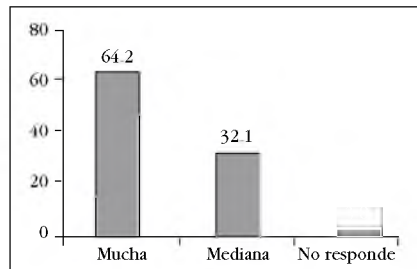


Gráfico 7. Incidencia del proyecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos



Señalan principalmente un mayor conocimiento entre los niños y niñas de sus derechos y del principio de igualdad entre varones y mujeres. Respecto a las áreas curriculares, señalan que sus estudiantes han mejorado principalmente en las de comunicación, personal social y lógico matemática. Sin embargo, ofrecen pocos ejemplos concretos de logros cognitivos y se refieren más bien al logro de habilidades relacionales y comunicativas como la confianza en sí mismos que muestran niños y niñas, mayor valoración hacia su persona, mayor desenvoltura para expresarse y comunicarse con otros y mayor respeto en la interacción con sus compañeros y compañeras.

Sostenibilidad e impacto en políticas

Las posibilidades de sostenibilidad de los cambios implementados por el modelo son altas en el conjunto de actores con los que se ha trabajado. Así, las estrategias pedagógicas adquiridas por los docentes capacitados han sido bien apropiadas por los mismos, especialmente las referidas al trato igualitario, el lenguaje inclusivo, la participación equitativa de niños y niñas, etc. Los padres y madres de familia han interiorizado en su discurso la igualdad de derechos y, en particular, el derecho a la educación que tienen las niñas y el buen trato hacia los hijos e hijas. Dicho discurso se ve reflejado en su decisión de enviar a las niñas a la escuela, a juzgar por el aumento de la matrícula femenina en los grados superiores, así como en la expectativa que plantean de que tanto sus hijos como sus hijas terminen la primaria y la secundaria. Los niños y niñas, asimismo, muestran un conocimiento de sus derechos que queda con ellos y, en la medida en que los adultos con los que interactúan compartan este marco de acción, podrán reclamar su cumplimiento.

Sin embargo, existen condiciones materiales que pueden afectar las decisiones familiares a pesar de la alta valoración que se tenga de la educación de las hijas. Así, el trabajo de las mismas resulta necesario para la sobrevivencia familiar, especialmente entre las familias más pobres y en aquellas que tienen menos miembros para distribuirlos. La migración temporal de los varones también afecta la carga laboral de las mujeres que necesitan compartirla con sus hijas a menos que logren distribuirse entre otros miembros de la familia. La posición de la mujer en la familia y en la comunidad requiere reforzarse para que una serie de negociaciones sean posibles, como la distribución de las tareas domésticas y productivas al interior de la familia, en el primer caso, y en el segundo caso, para garantizar una mayor

valoración y participación de la mujer en espacios públicos y en roles diversos que configure nuevos referentes de feminidad para las niñas y les ofrezca un horizonte de sentido a la opción por escolarizarse ligada a la construcción de su identidad. Este es un aspecto que requerirá de mayor profundización en la medida en que puede afectar la sostenibilidad de los cambios emprendidos. Estas consideraciones, asimismo, indicarían en cierta medida que el enfoque empleado ha puesto el énfasis en la igualdad de derechos y no ha consolidado una integración más orgánica entre el enfoque de derechos humanos y el enfoque de equidad de género, que queda subsumido en el primero sin desplegarse por completo.

Un factor externo al modelo que puede incidir negativamente en la sostenibilidad de sus logros, y que se ha hecho visible durante la ejecución del mismo, es la lógica burocrática que impera en el sector y que se impone por sobre la calidad de los aprendizajes, de manera que una serie de decisiones se toman no sobre la base de cómo ofrecer una mejor calidad educativa a los niños y niñas sino según los intereses de otros grupos. Un ejemplo de ello se da en la asignación de plazas, que no ha respondido con velocidad al incremento de la matrícula femenina, convirtiéndose a uno de los mayores logros del modelo en una dificultad práctica para las escuelas con pocos docentes para atender esta nueva demanda.

Las posibilidades de ampliación de la escala más inmediatas se dan, sin duda, a nivel de la provincia. Las autoridades educativas locales se muestran favorables a la réplica del proyecto en otras escuelas, pero carecen de los recursos materiales y humanos para implementarla. Asimismo, la visibilización de la problemática de las niñas rurales ante docentes y autoridades educativas, así como entre padres y autoridades comunales puede permitir su inclusión en los proyectos de desarrollo educativo local y regional que vienen desarrollándose actualmente, lo cual favorecería la posibilidad de réplica del proyecto. Por su parte, casi un tercio de los maestros consideran que los docentes capacitados en este proyecto deberían hacerse cargo de la réplica del mismo en otras escuelas. La nueva estructura de redes que ha creado la UGEL podría convertirse en este sentido en un espacio que permita la ampliación de la escala, en tanto en ella participan docentes de Fe y Alegría capacitados en este proyecto y otros de escuelas vecinas.

Todo lo anterior nos muestra que el modelo tiene un conjunto de productos y procesos valiosos que ofrecer para incidir en la política pública, una política que reconoce explícitamente la desigualdad de género en el acceso a la educación en áreas

rurales y la necesidad de revertir esta situación. Este reconocimiento que se expresa en la Ley 27558, Promoción de la Educación de la Niña y la Adolescente Rural, pero no muestra un correlato en la práctica ni estrategias concretas para lograr lo que estipula. La política actual, asimismo, reconoce la inequidad del servicio educativo en las áreas rurales con respecto a las urbanas y le otorga prioridad en su atención a través de un proyecto especial (PEAR). En este sentido, el modelo puede ofrecer estrategias, materiales, lecciones aprendidas y valiosos insumos para el diseño de políticas y programas que promuevan la educación de las niñas y adolescentes rurales.

3.2. Democratizar la escuela y la gestión educativa

El modelo de intervención “Democratizando la escuela pública”, impulsado por Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, introduce una propuesta de educación ciudadana en la escuela y, al mismo tiempo, intenta fortalecer la participación de los actores educativos locales en la gestión local de la educación a través de diversas organizaciones y apuntando a la concertación intersectorial. El modelo combina así perspectivas de educación ciudadana, pedagogía crítica, desarrollo humano y desarrollo local para actuar a diversos niveles del sistema, como escuelas, redes de escuelas y una instancia de coordinación a nivel distrital. Para ello, se trabaja con docentes y directivos de cuatro escuelas (denominadas piloto), las cinco redes escolares del distrito, que agrupan 27 escuelas, y la Mesa de Educación y Cultura del distrito de Independencia.

Las innovaciones

El modelo introdujo innovaciones pedagógicas en diversos niveles que se resumen en el Cuadro 5. En las escuelas piloto, las innovaciones deseaban profundizar una propuesta de educación ciudadana. Entre las innovaciones destacan la promoción de la participación estudiantil en las actividades de clase, la inclusión de asuntos de interés público o temas relacionados al contexto de los alumnos, el recojo y la visibilización de los saberes previos de los alumnos para el desarrollo del trabajo educativo, el uso de métodos y técnicas pedagógicas más activas, el trabajo en equipo y el establecimiento de relaciones de respeto y responsabilidad entre docentes y alumnos, que conducen a un clima de aula más amigable y respetuoso, así como la apropiación del currículo por parte de los docentes y su diversificación atendiendo a la realidad local.

Cuadro 5. Actividades del modelo por componente

<i>Escuelas piloto (4)</i>	
<i>Gestión pedagógica</i>	<i>Gestión institucional</i>
Capacitación docente (Educación ciudadana y Proyecto Curricular de Centro, PCC), incorporación de asuntos públicos que afectan a la comunidad.	Formación en gestión democrática a directivos
Acompañamiento:	Acompañamiento a comisiones de:
- Comisión PCC	- Convivencia y participación
- Docentes de 5° de primaria a 2° de secundaria	- Proyecto Educativo Institucional (PEI)
	- Gestión
<i>Redes (5) y Mesa (1)</i>	
Capacitación y acompañamiento al comité de gestión de cada red en liderazgo	
Campañas de movilización: colocar en la agenda pública el proceso de democratización de la escuela pública	
Formación en el análisis de políticas educativas a líderes locales	
Asesoría al Comité Técnico de la Mesa de Educación y Cultura para una gestión democrática de la educación en el distrito	

En estas acciones ha participado un conjunto de docentes, quienes señalan cambios en sus prácticas pedagógicas en línea con las innovaciones mencionadas y muestran nuevas actitudes tanto hacia sus alumnos como hacia el conjunto de la institución, reconociendo la importancia del buen trato a nivel de aula y de la institución, expresando expectativas positivas hacia sus alumnos y responsabilidad frente a su rol como docentes y su capacidad para enseñar. En términos institucionales, el modelo abordó la calidad de las relaciones personales y el desarrollo de un ambiente y proceso de toma de decisiones más democrático a nivel institucional, a través primero de comisiones de convivencia, y luego de comités de gestión, logrando mejorar el clima de relaciones humanas e iniciar una práctica de discusión, generación de consensos y toma de decisiones conjunta respecto a la marcha institucional. Asimismo ha promovido procesos de trabajo en equipo de forma democrática y participativa en las comisiones asesoradas.

En dos de las cuatro escuelas con las que se trabajó, el conjunto de docentes capacitados en los aspectos pedagógicos e institucionales coincide en gran medida y ha logrado constituir un núcleo de líderes pedagógicos que mantienen y desarrollan el proceso de cambio iniciado, articulando sus aprendizajes en el ámbito pedagógico con aquellos logrados en el ámbito institucional. En las otras dos escuelas, a pesar de la existencia de algunos docentes preparados y compro-

metidos, no se ha producido dicho núcleo ni el consecuente resultado a nivel institucional que se buscaba, mostrando con ello la importancia de la disposición y el compromiso de los actores para llevar adelante la innovación.

El modelo se ha desarrollado fundamentalmente con docentes y directivos de las cuatro escuelas piloto, experimentando solo una corta intervención de trabajo directo con los alumnos, al conformar y asesorar a grupos de comunicadores escolares en tres escuelas piloto. Dicha experiencia fue positivamente recibida por los estudiantes que participaron y que indicaron un mayor desarrollo de sus capacidades comunicativas.

En relación con las cinco redes escolares, el modelo brindó asesoría a sus comités técnicos para que planifiquen, ejecuten y evalúen sus acciones. Asimismo, se brindó apoyo para el desarrollo de capacitaciones y del Encuentro de Creatividad Docente que coorganizan las redes. La asesoría constante y los procesos formativos a lo largo de un periodo de tiempo sostenido han permitido la progresiva autonomía de las redes, su apropiación por parte de los docentes, la instalación de una dinámica de trabajo propia y ordenada y la consolidación también de un grupo de líderes pedagógicos a cargo de la conducción de dichas redes. Las redes se encuentran asimismo reconocidas por resolución de la autoridad educativa local y establecen alianzas con diversas instituciones de la localidad para sus diferentes actividades.

En cuanto a la Mesa de Educación y Cultura del distrito de Independencia, instancia de coordinación y propuesta para el desarrollo educativo local, se trata de un espacio que ha logrado consolidar importantes alianzas para el desarrollo educativo del distrito, consiguiendo el apoyo del gobierno municipal, una buena relación con la autoridad educativa local, la participación permanente del sindicato de maestros, la asociación de directores y las redes escolares, si bien requiere fortalecer su carácter intersectorial. En los eventos que ha organizado para formular un plan de desarrollo educativo distrital, la mesa ha logrado una convocatoria amplia de instituciones diversas que trabajan en el distrito, desde universidades, hasta organizaciones sociales de base, pasando por las iglesias, otros centros de promoción del desarrollo y empresas.

Los resultados

Los efectos que esta intervención ha producido en el mejoramiento de la equidad educativa se expresan con intensidad variable en diversas dimensiones del proceso

educativo: el acceso, la permanencia y procesos pedagógicos, y los resultados en el aprendizaje. En términos del acceso, se ha incidido en estrategias para acortar la distancia social y cultural entre la escuela y las características de los estudiantes, fortaleciendo procesos de visibilización de sus saberes previos, brindando espacios para que los alumnos expresen sus conocimientos y puntos de vista sobre la realidad local y para que dichos conocimientos se hagan visibles en el espacio escolar. La siguiente cita nos da un ejemplo de cómo los docentes empiezan a reconocer la necesidad de acercar los contenidos curriculares a los conocimientos e intereses de los jóvenes:

“Ahora por ejemplo el asunto público lo aplicamos de acuerdo al tema que estamos desarrollando [...] Por ejemplo mi tema es una corriente literaria que se llama Realismo, entonces para poder pasar al asunto (público) hay muchas problemáticas de la realidad que vive la sociedad actualmente ¿no? entonces de repente nos vamos a limitar a uno ¿no? lo que más les interesa a los chicos [...] ellos participan más, inclusive ya no tengo que pedir voluntarios, ellos solo quieren levantar la mano para participar. En esta última clase que hice se habló sobre la diversidad, por ejemplo del Romanticismo... al menos yo me he quedado sorprendida de que ellos han recordado las cosas que se les ha enseñado el año pasado ¿no? [...] Como te digo, ellos (los alumnos) muestran mucho interés... como te digo ahora estaba leyendo una lecturita que es parte de la realidad de ellos, la parte sexual que hablábamos ¿no? y los chicos allí querían ellos participar ¿no? [...] claro que si fuera un tema de la programación quizá un poco que no les gustaría participar ¿no? pero les encanta mucho los temas que son de interés de ellos, que se relacionan con ellos, y pueden ir ligados esos temas de interés ligados con el currículo, no sé objetivos o las capacidades que quieres desarrollar.” (docente)

Asimismo se ha incidido en las actitudes culturales de los educadores, que reciben y perciben a sus educandos reconociendo sus capacidades de aprendizaje, conscientes de la situación económica y familiar por la que atraviesan y que implica algunos obstáculos para su pleno desarrollo, pero sin ver en ello un factor que los descalifique. Por el contrario, consideran que sus alumnos pueden aprender y que como docentes están en capacidad de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a partir de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas.

“[...] porque otras veces nosotros mismos decimos que nuestros alumnos no rinden, no pueden, es del Estado ¿no?, entonces ¡no!, *ellos tienen la misma capacidad*, sino, de acuerdo a como nosotros vamos incentivándolos, los vamos ayudando para que sigan. A ellos yo les digo: aquí cuantos ingenieros, cuantos doctores tienen que ser, tienen que aprender a estudiar poco a poco y ustedes les va a ir bien, igual que cualquier colegio, sea del Estado o particular, el que puede, puede, ¿no?” (MI, docente)

En términos de la permanencia y el proceso educativo, el modelo muestra sus mayores logros, en tanto ha mejorado el clima de aula en el que se desarrollan los aprendizajes, estableciendo relaciones de confianza, respeto y responsabilidad en la interacción docente-alumnos y entre alumnos, así como el establecimiento y cumplimiento de normas de convivencia que permiten un espacio más ordenado de trabajo, valorado también por los estudiantes. Ello se refleja, por ejemplo, en la valoración que los docentes hacen respecto a cuánto el proyecto propició cambios en diversas relaciones, destacándose en particular la mejora de la participación de los alumnos (70.8%), el trabajo en equipo (60%) y la confianza de los alumnos en sus capacidades para aprender (58.5%), como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Percepción de los docentes sobre la modificación del comportamiento de los alumnos, a partir de la implementación del proyecto, con respecto a: (porcentaje)

	<i>Mejóro</i>	<i>Se mantuvo</i>	<i>No responde</i>	<i>Total</i>
La convivencia entre pares	46.2	38.5	15.4	100
La convivencia con los docentes	53.8	38.5	7.7	100
La confianza en sus capacidades para aprender	58.5	26.2	15.4	100
La participación en las actividades de clase	70.8	20.0	9.2	100
El trabajo en equipo entre pares	60.0	26.2	13.8	100
El desarrollo de habilidades de liderazgo	50.8	35.4	13.8	100

Esta apreciación se complementa con el rubro relativo a lo pedagógico y al trabajo en aula propiamente dicho, el cual es el segundo aporte que los docentes consideran que el proyecto deja a la escuela y el primero que identifican como aporte al docente mismo. Así, prácticamente un tercio de los docentes (27%) reconoce un impacto positivo del modelo sobre su propia práctica docente, otro grupo

enfatisa las relaciones con sus alumnos (12%), haciendo así alusión al clima de aula, y un tercer grupo indica la valoración por el trabajo en equipo (9%), seguido por la mejora de las relaciones en la institución (8%).

En relación con lo pedagógico, los docentes han incorporado una serie de propuestas novedosas impulsadas por el modelo y por otras acciones de capacitación. Docentes, directivos y estudiantes reconocen que los cambios en la enseñanza, tanto en los contenidos como en las metodologías, tienen una relación muy directa con los procesos de capacitación y asesoramiento seguidos, en tanto estos han permitido la apropiación de dichas estrategias y contenidos. Al preguntarles por el uso que se ha hecho de la capacitación y asesoramiento en una serie de aspectos de su trabajo en aula, encontramos que la mayoría indica haber hecho bastante uso de la misma en su trabajo cotidiano, como se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro 7. Uso de la capacitación y/o asesoramiento brindado por el proyecto en...¹⁰

	(1) <i>Mucho uso</i>	(2) <i>Bastante uso</i>	(3) <i>Poco uso</i>	(4) <i>Nada de uso</i>
a) La planificación de sus clases	5 7.6%	17 25.8%	12 18.2%	0
b) La selección de los contenidos curriculares	5 7.6%	14 21.2%	13 19.7%	1 1.5%
c) La metodología de enseñanza	8 12.1%	18 27.3%	8 12.1%	0
d) El modo de evaluar los aprendizajes de sus alumnos	8 12.1%	18 27.3%	5 7.6%	3 4.5%
e) Mejorar las relaciones con los alumnos	12 18.2%	20 30.3%	4 6.1%	0
f) Mejorar la participación de alumnos y alumnas en el aula	15 22.7%	19 28.8%	3 4.5%	0

Fuente: Encuesta a docentes 2005.

Así, encontramos que de 30 a 40% de los docentes encuestados han hecho uso de la capacitación recibida en una serie de aspectos de su trabajo en aula, destacándose en particular la metodología y las formas de evaluación, pero más aún la mejora de las relaciones con los alumnos y la participación de los mismos en las clases, donde alrededor de 50% indica que ha usado mucho o bastante la

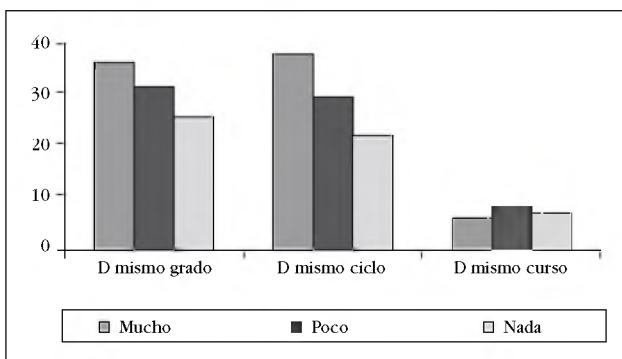
¹⁰ Los porcentajes se refieren al total general de las encuestas aunque no se consignan los casos de los que no respondieron.

capacitación recibida en este sentido, información consistente con la referida en el Cuadro 6 y que hace alusión, además, a uno de los aspectos centrales de la propuesta de educación ciudadana del modelo. Todo ello muestra un mayor desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes y un mejor desempeño pedagógico, así como una actitud más reflexiva sobre la práctica pedagógica cotidiana.

El clima escolar, asimismo, ha mejorado según lo recogido en entrevistas y encuestas. Así, entre los aportes que el proyecto deja a la escuela, la mejora de las relaciones de convivencia entre los distintos actores de la institución educativa (principalmente docentes, directivos y alumnos) ocupa el primer lugar (15.2%), que comparte con el intercambio de experiencias y opiniones y el trabajo en equipo (15.2%). Ambos son aspectos estrechamente relacionados, pues las buenas relaciones entre los actores educativos son una condición previa y necesaria para un buen trabajo en equipo. Si a ello sumamos menciones como la participación democrática en la escuela, la participación en general y la elaboración de PCC y PEI de forma democrática (4.5% en cada caso), tenemos que aproximadamente 45% considera que el proyecto ha aportado fundamentalmente en el clima de relaciones humanas, trabajo en equipo y democratización de la forma de relacionarse y la participación en la escuela.

Hay diferencias en el grado de logro de relaciones más estrechas entre distintos actores. Con fuerza aparece la creciente valoración e implementación del trabajo en equipo, que se aprecia en el Gráfico 8.

Gráfico 8. Opinión de los docentes respecto de la promoción del trabajo colaborativo entre docentes



Asimismo se señalan cambios en el proceso de toma de decisiones, al menos en dos de las cuatro escuelas:

“Antes solo la dirección tomaba decisiones, ahora se delegan funciones a las subdirecciones, coordinadores de ciclos... Las decisiones se toman en forma conjunta” (docente).

Sin embargo, otros docentes menos involucrados son menos entusiastas y las encuestas revelan que solo 24.2% de los docentes considera que el proyecto ha promovido mucho el trabajo colaborativo entre docentes y directivos, porcentaje relativamente menor del que se expresa en relación con el trabajo colaborativo entre docentes. En este rubro (relación docentes-directivos), es mayoritario el grupo que considera que el trabajo colaborativo se promovió poco (40.9%) o nada (12.1%).

Por último, en relación con el trabajo con padres de familia, si bien este no está ausente, los padres entrevistados desconocen en su mayoría las actividades de las redes escolares y la mesa de educación, en contraste con los docentes que están mucho más informados de las mismas.

Gráfico 9. Sabe si su CE pertenece a una red

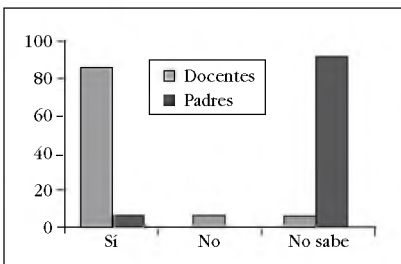
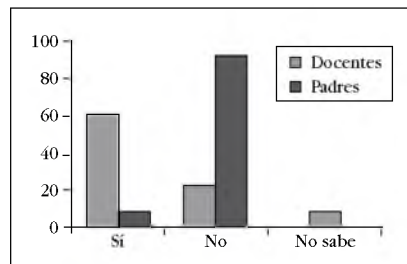


Gráfico 10. Conoce la mesa de educación y cultura del distrito



En cuanto a los logros de aprendizajes ciudadanos de los estudiantes, los resultados de las pruebas aplicadas por el proyecto no son tan claros, pues encontramos un descenso general en el nivel de logro promedio que alcanzan no solo las escuelas piloto sino también la escuela control con respecto a la evaluación anterior (2003) y, en general, todas rinden por debajo del nivel de logro mínimo esperado. Aun así, podemos señalar que al menos una de las escuelas piloto en

cada nivel evaluado (primaria y secundaria) muestra un logro promedio similar a la escuela control (privada)¹¹. Por otro lado, los docentes consideran en su mayoría que la implementación del proyecto ha mejorado la calidad del trabajo de sus alumnos y que ha tenido incidencia en el mejoramiento de sus aprendizajes (ver Gráficos 11 y 12).

Gráfico 11. La calidad del trabajo de los alumnos se modificó...

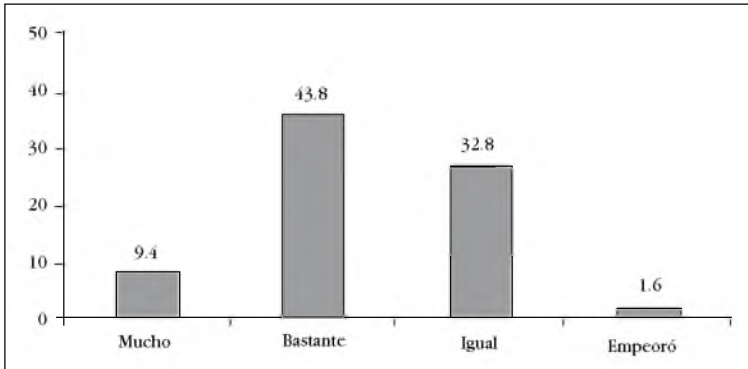
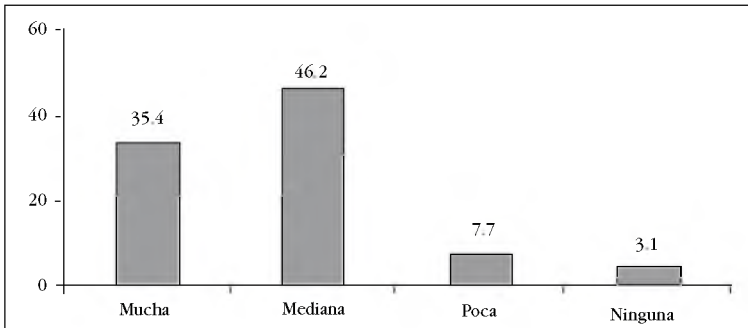


Gráfico 12. Incidencia del proyecto en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos



¹¹ Vale la pena señalar que la evaluación se aplicó a los mismos grados en cada año, de manera que no se evalúa a los mismos alumnos sino a otros. Tampoco se puede asegurar que los docentes de estos alumnos fueron los que participaron del proyecto, pues solo un grupo lo hizo y, por las características de la secundaria, los docentes no suelen tener un grado fijo asignado sino varios por horas.

Sostenibilidad e impacto en políticas

Las posibilidades de sostenibilidad de los cambios implementados por el proyecto son altas en casi todos sus componentes. Así, las estrategias pedagógicas adquiridas por los docentes capacitados han sido bien apropiadas por los mismos, especialmente las referidas a la participación, el uso de nuevas metodologías y el uso de temas de la realidad local y son valoradas por los mismos debido al efecto positivo que comprueban en sus clases. El desarrollo del Proyecto Curricular de Centro (PCC) constituye un instrumento valioso para el conjunto de la escuela que se espera usar de modo intensivo. En términos de la gestión, los comités de gestión instalados buscan continuar la dinámica de diálogo y generación de consensos iniciada, si bien la normativa vigente permite al director volver a la toma de decisiones de tipo más individual, por lo que la sostenibilidad de este espacio dependerá de las capacidades de negociación de los actores involucrados.

En cuanto a espacios organizativos como las redes escolares y la mesa de educación, las primeras muestran un proceso de consolidación y autonomía que las hace sostenibles, pues tienen instalada una práctica de trabajo y el recurso a instituciones aliadas para el desarrollo de las actividades que les compete realizar. La mesa de educación cuenta para su sostenibilidad con un importante aliado, el gobierno municipal, y tiene a su favor un sostenido compromiso de sus miembros participantes. Sin embargo, deberá enfrentar algunos desafíos y disyuntivas en el corto plazo, ya que las elecciones municipales implicaron cambios de autoridades, se requerirán de nuevas alianzas y de la redefinición de su rol tras iniciar la puesta en marcha del plan de desarrollo educativo distrital, su principal producto en este periodo, así como de un fortalecimiento de sus relaciones con otras instituciones del distrito.

Un factor externo al modelo que puede incidir negativamente en la sostenibilidad de sus logros para garantizar la equidad, y que se ha hecho visible durante la ejecución del mismo, es la lógica jerárquica y burocrática que impera en el sector y que se impone por sobre la equidad en, y la calidad de, los aprendizajes, de manera que una serie de decisiones se toman no sobre la base de cómo ofrecer una mejor educación a niños y niñas sino según los intereses de otros grupos. En este sentido, el corporativismo en el gremio magisterial, que pone por encima los intereses de los docentes, y que en ocasiones vulnera los derechos de los alumnos

y alumnas, constituye un serio obstáculo para garantizar la equidad y la calidad, así como la construcción de una escuela más democrática¹².

Las posibilidades más inmediatas de ampliación de la escala se dan, sin duda, a nivel del distrito y gracias a la estructura de las redes, desde la cual sería posible replicar las experiencias de las escuelas piloto si se logra difundir las mismas adecuadamente. Gracias también al plan de desarrollo distrital, se tienen previstos programas relacionados con el trabajo en estas escuelas, por lo que se cuenta con un marco favorable para la ampliación de la experiencia. Asimismo los docentes participantes consideran en su mayoría que es importante replicar la experiencia por su contribución al mejoramiento de la calidad educativa y por abordar una situación muy presente en el conjunto de las escuelas públicas, no solo del distrito, sino del país. La mayor dificultad para ampliar la escala está en las demandas de tiempo y recursos humanos que ha supuesto el desarrollo del modelo, que serán difíciles de cubrir desde el sector público. El desarrollo de materiales de sistematización a modo de módulos autoinstructivos podría contribuir en este sentido dejando en manos de los docentes y las instituciones interesadas el desarrollo de procesos similares. Sin embargo, el componente de acompañamiento que ha sido tan valorado por los docentes y las escuelas quedaría de lado.

En cuanto a las redes escolares, esta es una estructura ya reconocida en el nuevo marco legal de la educación pública, por lo que esta experiencia puede servir como modelo de organización. La mesa de educación, por el contrario, no es un espacio previsto en la nueva legislación educativa, aunque guarda cierta relación con otro espacio participativo local, el COPAL¹³, el cual, sin embargo, tiene una cobertura y jurisdicción más amplia. No obstante, puede encontrar un nicho de desarrollo en la nueva normativa para los gobiernos locales que da a los mismos atribuciones en materia educativa. Sin embargo, dado que esta normativa no es del todo clara aún, la experiencia de la mesa puede contribuir a avanzar en las definiciones de cómo operar y pensar la educación desde el ámbito local.

¹² Es el caso, por ejemplo, de situaciones en las que, ante la crítica de los alumnos, se opta por ignorarlos o acallarlos; ante las denuncias de venta de notas, se toman pocas medidas (hasta que este se hace un asunto público) y ante las denuncias por acoso o abuso sexual, igualmente se prefiere “no perjudicar” al colega en cuestión, vulnerando así los derechos de los estudiantes.

¹³ Consejo Participativo Local.

Todo lo anterior nos muestra que el modelo tiene un conjunto de productos y procesos valiosos que ofrecer para incidir en la política pública, una política que se ha abierto a nuevos espacios de gestión educativa participativa pero que no tiene todavía muy definidas las rutas para lograrlo. Una política que asimismo reconoce la importancia crucial de fortalecer los procesos de formación ciudadana en la escuela y para la escuela. En este sentido el modelo ofrece estrategias, lecciones aprendidas y propuestas concretas de cómo trabajar tanto en la gestión participativa de la educación como en el trabajo cotidiano en la escuela desde una práctica democrática y muestra, además, en los muchos obstáculos que ha enfrentado en su desarrollo que este es todavía uno de los grandes desafíos de la educación peruana.

4. Las lecciones aprendidas: comparando los modelos

Más allá de los objetivos que cada uno de estos modelos se propuso, la preocupación subyacente a ambos, así como los procesos que hemos investigado en el desarrollo de cada uno de ellos, nos muestran desafíos comunes. Las formas de abordarlos muestran también aspectos en común y se constituyen en aprendizajes que pueden ser de utilidad para otros contextos. En esta sección quisiera, por tanto, abordar algunas lecciones aprendidas que considero más saltantes en el desarrollo de estos modelos, enfatizando sobre todo las similitudes entre ambos.

Para empezar, debemos señalar que ambos modelos enfrentan, antes y durante su ejecución, un problema generalizado en relación con la formación del magisterio, la cual muestra serias deficiencias. Estas deficiencias se expresan en dos dimensiones importantes. La primera es que una gran parte de los docentes (si bien no todos) no se encuentran adecuadamente preparados en relación con los contenidos disciplinarios que deben enseñar y la metodología para hacerlo. La segunda dimensión en la que se expresa esta deficiencia es en relación con los temas más específicos que abordan los modelos, sean estos la educación ciudadana, la discriminación y el respeto por el otro, la participación democrática o los derechos humanos y la equidad de género. Demás está recalcar la importancia de todos estos temas en la construcción y afirmación de una ciudadanía democrática plena para todos y todas, así como en la transformación de situaciones de desigualdad y discriminación que caracterizan a la escuela y a la sociedad peruana. No obstante,

dichos contenidos parecen ausentes o poco trabajados en la formación magisterial. En este sentido, los modelos hacen un importante aporte al visibilizar esta problemática y la importancia de incluir estas perspectivas en la formación docente.

Asimismo, al trabajar estas temáticas, los modelos han introducido cambios en la metodología de aula y el desempeño pedagógico, que han podido ser observados durante la investigación. Ello muestra que sí es posible mejorar ambos aspectos a partir de la capacitación ofrecida y las innovaciones introducidas. Sin embargo, estas acciones enfrentan límites que una intervención puntual no puede atender y que correspondería, más bien, al conjunto del sistema de formación docente, tanto inicial como en servicio.

En esta misma dirección, es relevante resaltar que la estrategia de intervención y formación docente que los modelos han seguido ha puesto el énfasis en el trabajo con las escuelas y los actores que en ella se relacionan (directivos, docentes, padres y estudiantes), más que abordar a los actores *per se* y desligados de su contexto de trabajo y acción. Así, por ejemplo, no se ofrecen cursos de capacitación para una población indiferenciada, sino que se convoca a todos los docentes de una escuela para trabajar en cada una de las temáticas seleccionadas. Según el modelo, esa temática se trabaja también con los directivos, con las autoridades locales, con los padres y madres, con los niños y niñas de la misma escuela. Así se impulsa el cambio a nivel de la institución como un colectivo, donde los actores individuales tienen un papel que jugar, pero necesitan de la mutua colaboración de otros para lograr los cambios, más que intentarlos en solitario. En ambos casos, esta estrategia ha mostrado los beneficios de apuntar al conjunto en tanto ello ha creado sinergias y condiciones favorables para los cambios experimentados¹⁴.

Otro aspecto muy importante que la experiencia de estos modelos nos deja como lección es que, a pesar de la problemática generalizada en la formación profesional de los docentes, los modelos aquí analizados, sin duda, apuestan por ellos, por la recuperación de sus conocimientos acerca del contexto, por su capacidad de reflexión sobre la propia práctica, y su capacidad de construir nuevos conocimientos. Esta apuesta por los docentes y su capacidad de reflexión crítica

¹⁴ Aunque también se han enfrentado divergencias y resistencias entre los actores para enfrentar situaciones de inequidad que algunos grupos apoyan.

ha funcionado como una estrategia que permite la revalorización de sí mismos como profesionales de la educación y la apropiación de la innovación propuesta. La innovación, asimismo, busca construirse de la mano con los docentes y su proceso de análisis y reflexión sobre la propia práctica o sobre la problemática que se aborda, ofreciéndoles al mismo tiempo acompañamiento y nuevos conocimientos que les permitan actuar mejor sobre dicha realidad.

Esta estrategia, presente con diversa intensidad en todos los espacios de intervención de ambos modelos, aunque articulada más explícitamente en un caso que en otro, consideramos, constituye uno de los grandes aciertos de los modelos en términos del logro de las innovaciones, por tres razones. Primera, porque permite abordar la subjetividad de los actores educativos, replanteando su “mirada de la realidad”, de la que dependen en gran medida los cambios que es posible realizar. Segunda, porque favorece la apropiación de la innovación, que no es impuesta externamente sino construida desde la reflexión y las vivencias de los actores involucrados. Y tercera, porque justamente, por lo anterior, genera compromiso y disposición en los actores para involucrarse con el proceso de cambio propuesto, dos elementos de los que depende en gran medida el desarrollo y el éxito de la intervención. En efecto, hemos recogido durante la investigación testimonios y muestras del compromiso generado en los docentes en relación con el mejoramiento de su práctica en aula, de la gestión de su institución, del mejoramiento de la asistencia, las relaciones y los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. Y también hemos comprobado cómo en los casos en que dicho compromiso no ha estado presente, o al menos no de manera que afecte a la institución en general, no se han logrado los cambios esperados.

Otra forma en que los modelos afectan la subjetividad de los actores de manera que se transformen algunas prácticas escolares tiene que ver con la visión del contexto local como fuente de aprendizajes valiosos, de manera que no todo el énfasis este puesto en las limitaciones sino también en las potencialidades del contexto en el que se desenvuelven los niños. Esto es especialmente observable en las apuestas por rescatar y valorar la cultura, la lengua y los saberes previos de los alumnos, así como los asuntos públicos que afectan a su comunidad, en el marco del trabajo pedagógico y la diversificación curricular, de manera que estos conocimientos, usualmente ignorados por la escuela puedan entrar al aula y que los niños y niñas puedan sentir que su cultura y su identidad tienen también espacio en la escuela. En este sentido, es importante recordar que si bien estamos

hablando de niños y niñas que viven en contextos de pobreza, no podemos reducir el contexto a esta sola característica, construyéndolos como sujetos “que no tienen” y olvidando todo lo que “sí” tienen para aportar a su propio aprendizaje y desarrollo, en términos culturales, sociales e individuales.

Quizá es debido a esto último que, a pesar de que los modelos logran abordar la subjetividad de los actores y generar un reconocimiento del potencial que los alumnos y alumnas traen a la escuela y las mejores formas de aprovecharlo pedagógicamente, existe un elemento todavía resistente que se expresa en una mirada predominantemente negativa sobre el contexto familiar. Este rasgo, común en las instituciones educativas que operan en contextos de pobreza, enfatiza las limitaciones de los padres y madres de familia para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas, ya sea por su pobreza, por su baja instrucción o analfabetismo, por sus tradiciones culturales o por la desintegración familiar, que estaría muy presente en estos hogares. La mirada hacia los hogares pobres, por lo tanto, enfatiza los rasgos negativos. Como corolario, los padres y madres pobres son rara vez considerados como interlocutores válidos para la toma de decisiones en la institución escolar, si bien se recurre a ellos para solicitar su trabajo en el mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura escolar. En este sentido, uno de los modelos (Fe y Alegría/Ipedehp), sin duda, acierta al trabajar de manera conjunta con padres, madres y docentes, y ponerlos en contacto directo entre sí para abordar una problemática particular identificada por todos y establecer compromisos mutuos para resolverla. El otro modelo (Tarea) avanza en dirección a lograr una gestión participativa a nivel local, donde escuelas y padres puedan entrar en relación a partir de instancias como las redes escolares, y donde las instituciones en las que participan padres y madres, docentes y población en general puedan ser parte de los espacios de toma de decisión respecto a la educación que requieren sus hijos e hijas.

Por último, en relación con los espacios de articulación creados por los modelos, como los comités en las escuelas o las escuelas de padres, así como las redes de escuelas y la mesa de educación, el evidente éxito de los mismos demuestra que la creación de espacios organizativos con sentido y propósitos claros logra una gran acogida entre los actores educativos, que encuentran en ellos respuestas a necesidades y demandas específicas y que los consideran funcionales para la búsqueda de soluciones a los problemas que los aquejan. Ello se expresa también

en la valoración positiva del trabajo en equipo que se encuentra en dichos espacios y que se va instalando como una nueva forma de operar en el espacio educativo.

El mostrar los logros de los modelos y las posibilidades de cambio que se abrieron con su intervención, no implica que no existieron dificultades. Algunas de ellas han sido mencionadas a lo largo del texto, otras quedaron fuera por cuestiones de espacio. Desde mi punto de vista las dificultades, los obstáculos y los asuntos “pendientes” que emergieron en el desarrollo de los modelos nos enseñan tanto o más que sus logros. Ahí donde las dificultades se expresaron con mayor fuerza fue posible identificar los aspectos de la organización escolar o del entorno local que contribuían a producir una situación de desigualdad y que no eran necesariamente observables en una primera aproximación. Algunos de ellos escapaban a la intervención del proyecto propiamente dicha, pero visibilizarlos constituye un aporte para mejorar nuestra comprensión sobre los procesos que intervienen en la construcción de la desigualdad y las formas de enfrentarlos.

Bibliografía

- Ames, Patricia (2006) "Programa de evaluación de *cluster*: modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento. Informe final Perú", IIPE/Unesco. Buenos Aires.
- López, N. (2005) *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE/Unesco, Buenos Aires, y los estudios asociados al programa.
- Neirotti, Nerio (2004) "Diseño de evaluación. Modelos de acción local de la iniciativa equidad en el acceso al conocimiento para los niños y niñas pobres", IIPE/Unesco. Buenos Aires, p. 6.
- Neirotti, Nerio (2006) "Diseño de evaluación de *cluster*: Modelos de acción para la equidad en el acceso al conocimiento", IIPE/Unesco, Buenos Aires. Versión actualizada.

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información aplicados

Los siguientes cuadros resumen la información de los instrumentos aplicados en cada modelo, por tipo de instrumento y tipo de actor:

Cuadro A1.1 Instrumentos aplicados. Modelo “Democratizando la escuela pública”

<i>Entrevistas a...</i>	<i>No.</i>
Directores	4
Docentes	13
- Miembros del PCC (6)	
- Miembros del comité de gestión (5)	
Coordinadores de redes	4
Estudiantes	26
Padres de familia	4
Miembros de la mesa	6
Miembros del equipo	5
Total entrevistados ¹⁵	61
<i>Observaciones</i>	
Observaciones de aula	9
Observación de eventos	7
Observación de reuniones mesa	4
<i>Encuestas a...</i>	
Docentes	66
Padres de familia	30

Cuadro A1.2 Instrumentos aplicados. Modelo “Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi”

<i>Actores entrevistados</i>	<i>No.</i>
Directores	5
Docentes	25
Estudiantes	10
Padres de familia	2
Coordinadores del proyecto	2
Miembros del equipo (monitores)	8
Total entrevistados ¹⁶	47
<i>Observaciones</i>	
Observaciones de aula	15
Observación de eventos	1
<i>Encuestas</i>	
Docentes I	94
Docentes II	53
Padres de familia	52

¹⁵ Un director, que es a la vez coordinador de red, se cuenta una sola vez.

¹⁶ Cinco directores, que son a la vez docentes, se cuentan una sola vez.

Anexo 2. Documentos y fuentes secundarias utilizadas

Cuadro A2.1 Listado de los documentos revisados, modelo “Promoción de la equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi”

Proyecto

Marco conceptual

Línea de base

Diseño de autoevaluación

Evaluación Intermedia

Informe final de autoevaluación

Investigación sobre sexualidad y salud reproductiva (informe de consultoría)

Género y sexualidad en Quispicanchi (libro)

Investigación sobre equidad y calidad de la educación (M. Bello, V. Villarán), libro

Cuadernillos, cuaderno, afiches y juegos producidos por el proyecto

Memorias de eventos de capacitación, con sus correspondientes evaluaciones y pruebas de entrada y salida

Consolidado de cuestionarios de autodiagnóstico a docentes

Consolidado de fichas de entrevista a padres y madres

Consolidado de fichas aplicadas sobre el uso del cuaderno de clase a niños y niñas y a docentes

Consolidado de fichas aplicadas sobre el uso del juego sobre derechos a niños y niñas

Consolidado de fichas aplicadas a docentes para medir avances y dificultades en el uso del cuaderno de clase

Consolidado de fichas aplicadas a los docentes para evaluar su relación con niños y niñas

Video *Las niñas también somos importantes*

Video *La gran final*

Sistematización del proyecto “Las niñas somos importantes: experiencia de promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi”

Propuesta de modelo de intervención para retener a las niñas andinas rurales en la escuela con las comunidades del Ausangate (José María García, libro)

Reflexiones sobre la cultura y el proceso educativo. José María García. Documento interno

Promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. Rosa María Mujica. Ponencia presentada al seminario “Equidad, género y educación: más allá del acceso”. Lima 30 junio 2005

Estadística educativa del Ministerio de Educación. Fichas por institución educativa

Resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes de 2004

Cuadro A2.2 Listado de los documentos revisados. Modelo “Democratizando la escuela pública”

Proyecto Democratizando la Escuela Pública, Tarea

Marco conceptual

Línea de base

Diseño de autoevaluación

Infórmes de autoevaluación del proyecto (M. Mora)

Documentos sobre el contexto social y demográfico del distrito de Independencia: aspectos sociales y educativos (J. Alva)

Situación educativa de niños, niñas y adolescentes (W. Alarcón)

Investigación sobre equidad y calidad de la educación (M. Bello, V. Villarán)

Análisis de experiencias de participación ciudadana (T. Castellanos)

Informe de investigación: Descentralización educativa en el distrito de Independencia: el caso de la mesa de educación (S. Sertzen)

Memoria del taller “Concertando caminos hacia el desarrollo educativo de Independencia: los actores analizamos y proponemos políticas educativas locales”. 25 y 26 de octubre de 2002

Bases para un plan de educación de Independencia. Diciembre de 2002

Diagnóstico educativo del distrito de Independencia. Junio de 2003

Redes de escuelas y mesa de educación y cultura en Independencia: tejiendo alianzas sociales para mejorar la equidad en la educación local (Powerpoint)

Independencia: distrito pionero de la descentralización educativa. Diciembre de 2003

Redes de escuelas: buenas prácticas docentes, Lissy Canal, Tarea

Redes de escuelas de Independencia: jornada de reflexión y evaluación, 12 diciembre de 2003

Informe segundo taller de capacitación a las redes de escuelas

Informe del trabajo en redes y mesa. Primer semestre de 2002

Acuerdo social por el desarrollo educativo de Independencia. Febrero de 2004.

Aportes de la asamblea pública

Plan educativo distrital. Junio de 2004

Proyecto gestión de la inversión pública en educación a nivel local. Informe narrativo

Primer seminario taller “Gestión de la inversión pública en educación a nivel local”. Octubre de 2004

Sistematización del proyecto “Aprendiendo a democratizar la escuela pública. Ordenamiento de la experiencia de redes de escuelas y mesa educativa. Sucesos, eventos y vínculos”

Programas e informes de eventos de capacitación

Fichas de observación de aula tras eventos de capacitación

Sesiones de aprendizaje desarrolladas por docentes. Conversatorio “Cuando la experiencia habla”

Encuestas realizadas por el proyecto entre docentes, directivos y estudiantes (2004)

Cuando la experiencia habla: procesos y resultados del proceso de democratización de la escuela pública.

Informe narrativo del proyecto

Resultados de pruebas de aprendizaje

Videos: testimonios de los actores

Resultados del ejercicio educativo 2003 y 2004 (censos escolares 2004-2005)

Resultados de la Evaluación Nacional de Aprendizajes 2004