

CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:

Una mirada institucional
a la implementación
de programas, procesos y
proyectos educativos

Martín Benavides
Paul Neira

EDITORES

**CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:
UNA MIRADA INSTITUCIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN
DE PROGRAMAS, PROCESOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS**

**CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA ESCUELA PERUANA:
UNA MIRADA INSTITUCIONAL A LA IMPLEMENTACIÓN
DE PROGRAMAS, PROCESOS Y PROYECTOS EDUCATIVOS**

Martín Benavides, Paul Neira, editores

Natalia Arteta
Martín Benavides
Manuel Etesse
Gabriela Guerrero
Paul Neira
Rodrigo A. Zevallos Huaytán



Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-2.

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. Grau 915, Barranco, Lima, Perú
Teléfono: 247-9988
Fax: 247-1854
www.grade.org.pe

Editores: Martín Benavides, Paul Neira

Autores según orden alfabético: Natalia Arteta, Martín Benavides, Manuel Etesse, Gabriela Guerrero, Paul Neira, Rodrigo A. Zevallos Huaytán

CENDOC / GRADE

Benavides Martín, Neira Paul, eds.

Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos

Lima: GRADE 2010, 208 pp.

<EDUCACIÓN> <CURRÍCULO> <EDUCACIÓN BILINGÜE INTECUTURAL>
<FORMACIÓN DE DOCENTES><EVALUACIÓN DE PROGRAMAS><PERÚ>

Los artículos de este libro pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

Hecho el Depósito legal en le Biblioteca Nacional del Perú: 2010 -16016

ISBN: XXXXXXXX

Cuidado de edición: Didi de Arteta

Corrección: Carolina Teillier

Diagramación e impresión: Remanso Ediciones E.I.R.L.

Impreso en Perú

Noviembre de 2010

700 ejemplares

Índice

Presentación <i>Martín Benavides, Paul Neira y Manuel Etesse</i>	9
¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña <i>Rodrigo A. Zevallos Huaytán</i>	17
<i>Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú</i> <i>Gabriela Guerrero</i>	55
Respuestas de los docentes a las presiones institucionales de cambio: el caso de un programa de capacitación en una escuela pública de Villa El Salvador <i>Natalia Arteta</i>	119
La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú <i>Paul Neira y Martín Benavides</i>	161
Sobre los autores	199

Presentación

Martín Benavides

Paul Neira

Manuel Etesse

Los fundamentos del nuevo institucionalismo

Iniciada la década de 1970, un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford propuso que las organizaciones educativas no respondían enteramente a los conceptos fundamentales de la teoría organizacional (Meyer y Rowan 2006). De esta forma, como indicaron DiMaggio y Powell,

[...] si, en retrospectiva, se pudiera asignar una fecha de nacimiento al nuevo institucionalismo en análisis organizacional, tendría que ser en 1977, el año en el que John Meyer publicó dos trabajos seminales: ‘Los efectos de la educación como una institución’¹ y ‘Organizaciones institucionalizadas: estructuras formales como mito y ceremonia’² (DiMaggio y Powell 1991: 11).

En el desarrollo de esta nueva perspectiva institucional ocupó un papel muy importante el llamado *giro interpretativo de las ciencias sociales* (Rowe 1998). En particular, Meyer y Rowan (1977) usaron extensivamente el trabajo de Berger y Luckmann (1967) para enfatizar en la manera como, a pesar de que los sentidos de las cosas

1 Título original: “The effects of education as an institution”.

2 Título original: “Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony”.

son contruidos socialmente, luego estos son asumidos como datos naturales que forman parte del orden “normal de las cosas” (Scott 1995). Por lo tanto, como bien afirma Rowe, “[...] la postura interpretativa comparte una epistemología constructivista” (Rowe 1998: 14). Este matiz interpretativo y constructivista se encuentra en la definición que usan Meyer y Rowan (1977) sobre las reglas institucionalizadas. Para ellos, estas “[...] son clasificaciones construidas en la sociedad como tipificaciones o interpretaciones” (Berger y Luckmann 1967: 54). Para el nuevo institucionalismo, el sentido compartido es un elemento clave para comprender toda acción colectiva. Como sostiene Smircich, “[...] la estabilidad, u organización, de cualquier actividad grupal depende de la existencia de modos comunes de interpretación y percepciones compartidas de la experiencia. Estas permiten que el día a día de las actividades se rutinice y se asuma por descontado” (Smircich 1983: 55).

Desde esa perspectiva, Meyer y Rowan (1977) ofrecen una explicación del proceso por el cual se forjan las instituciones, particularmente sus estructuras formales —aquellas constituidas por formas de hacer las cosas, regulaciones y normas—. Para esta aproximación teórica, existe una relación muy fuerte entre la naturaleza de las organizaciones y el ambiente institucional al cual se encuentran adscritas, fenómeno conocido como *isomorfismo* (Meyer y Rowan 1977, Zucker 1987). De acuerdo con estos autores, las estructuras formales se constituyen porque existe un conjunto de racionalidades que se han establecido como mitos institucionalizados. Estos ejercen una presión externa para que tales racionalidades sean incorporadas como prácticas formalmente aceptadas en las organizaciones. Si estas últimas atienden la demanda, “[...] incrementan su legitimidad y sus posibilidades de sobrevivencia, independientemente de la eficiencia o no de las prácticas o procedimientos adquiridos” (Meyer y Rowan, 1977: 340). En consecuencia, las organizaciones adquieren una fuerza de legitimidad muy grande en la medida en que estén alineadas con lo que se norma, regula o asume en el ambiente institucional.

El nuevo institucionalismo y la escuela

En el trabajo *La estructura de las organizaciones educativas* (Meyer y Rowan 1978) se desarrolla el concepto de desacoplamiento³, que sirve para explicar cómo las organizaciones escolares, para mantener su legitimidad y atender las demandas que provienen del ambiente institucional externo —por ejemplo, procesos de cambio o reforma—, desacoplan la estructura institucional (aquella más relacionada con la administración o el gobierno de la institución) de la actividad central de trabajo (que en el caso de las organizaciones escolares es la enseñanza); y a su vez, esta actividad, de los resultados (los niveles de aprendizaje). Como consecuencia se genera una falta de consistencia entre lo que formalmente constituye el discurso oficial, la estructura de gobierno de la organización y los rótulos de las autoridades, y lo que sucede en el salón de clases, en la práctica docente en aula, en las interacciones entre profesores y estudiantes. De esta forma se mantiene la legitimidad, aunque basada ya no en la lógica de la eficiencia (que implicaría un cambio real), sino más bien adoptando o asumiendo una lógica de la confianza, que permite a la escuela funcionar presumiendo que lo que debería suceder en el aula está sucediendo allí realmente. Los actores involucrados en estas instituciones educativas adoptan, generalizan y estandarizan un conjunto de reglas, normas y prácticas rituales y simbólicas que terminan fortaleciendo esta suerte de fachada. Esta imagen de una organización “ligeramente conectada” se opone al supuesto tecnocrático de que las organizaciones están estrecha y fuertemente conectadas, lo que implicaría que aquello que se define en los niveles más “altos” o gerenciales de la organización se cumple al pie de la

3 *Decoupling*. Traducido libremente por los autores. El concepto fue inicialmente propuesto por Weick al ámbito educativo (1976). Dicho autor sostiene que las escuelas son muestras claras de sistemas acoplados ligeramente, dado que en ellas los niveles de relación entre el director o administración y la labor del docente mantienen cierto nivel de conexión; sin embargo, “cada uno mantiene su identidad, separación, y la conexión es pasajera, infrecuente, débil o poco relevante” (Weick 1976: 3).

letra en el nivel más “bajo” u operativo de esta⁴. Tal concepto ayuda a explicar, en parte, los niveles de discrecionalidad con que cuentan los profesores respecto al “cómo hacer” o poner en práctica la visión de la educación en un salón de clases.

Más recientemente, la preocupación teórica del nuevo institucionalismo en educación ha fijado la mirada en los procesos a nivel micro de las organizaciones educativas. Un grupo de investigadores (Coburn 2001b, 2004; Spillane 1999, 2004; Spillane y Burch 2006) ha comenzado a reunir evidencia de que las presiones externas, como la implementación de reformas y cambios en la escuela, sí logran penetrar las dinámicas instruccionales y de enseñanza en el aula. Una de las razones para explicar esto, según Spillane y Burch (2006), es que se necesita comprender la actividad central de la escolaridad —los procesos de instrucción y de enseñanza— como una práctica heterogénea; es decir, que esta varía de escuela a escuela, de aula a aula e incluso de contenido a contenido. Sin embargo, estos autores destacan que no todas las lógicas de la reforma logran acoplarse o penetrar las prácticas pedagógicas en el aula.

Desde estas perspectivas se asigna un rol muy importante a la capacidad cognitiva de los sujetos o miembros de la organización escolar para interpretar, adaptar o (re)crear nuevas aproximaciones de acuerdo con aquello que la reforma les está pidiendo. Coburn (2001a, 2001b, 2005, 2006), por ejemplo, indaga sobre los procesos colectivos mediante los cuales los profesores implementan las distintas demandas de cambio en el proceso de las reformas instruccionales sobre lectura en California. Con este giro se inicia una línea importante

4 Si asumimos que las reformas del sector público tienen un alto contenido tecnocrático, desde la teoría institucional se puede señalar que su implementación estará menos desvinculada de sus objetivos mientras más técnico sea el entorno en el que se ejecutan. Debido a ello existe una mayor dificultad para legitimar y sostener procesos de reforma educativa, en la medida en que su carácter institucionalizado no privilegia los controles a nivel de procesos y resultados sino a un nivel formal-estructural. De esta forma, la práctica profesional docente se da en un ambiente de alta discrecionalidad y de poco apego a los protocolos de políticas (Labaree 2004).

de estudio, que busca responder a la pregunta de cómo impactan las reformas educativas en las escuelas y en los docentes.

Las preguntas institucionales desarrolladas en este libro

Teniendo como telón de fondo diferentes argumentos institucionales, este libro se acerca a la escuela para buscar comprender diversas experiencias que ocurren en el ámbito educativo peruano. Desde un punto de vista institucional, el capítulo de Zevallos analiza cómo los discursos sobre la historia del Perú adquieren sentidos distintos según el contexto institucional en el que se desarrollan o se presentan. Este trabajo ofrece evidencia sobre las particularidades de los contenidos curriculares, y cómo decisiones sobre la forma de presentarlos pueden obtener resultados distintos.

Usando el enfoque centrado en los actores, Guerrero dirige su análisis a la brecha entre lo planificado y lo implementado, y al rol del contexto social e individual en el establecimiento de esa distancia. Así, la autora analiza cómo la implementación de los programas de educación bilingüe adquiere un sentido diferente cuando estos últimos son contextualizados y analizados a nivel micro.

El capítulo de Arteta analiza cómo los procesos de cambio (representados, en este caso, por procesos de capacitación docente) se deben comprender en el marco de un contexto institucional específico. La autora entiende que este contexto es producto de un conjunto de prácticas que se han ido afincando en el tiempo y que de alguna manera termina siendo el filtro por el cual deben pasar los cambios propuestos.

Finalmente, el capítulo de Neira y Benavides centra su mirada en el proceso de implementación del cambio. La discusión se localiza en el análisis de los microprocesos que lo conforman, al tiempo que enfatiza la necesidad de comprender la implementación como un

proceso de co-construcción, en el cual los procesos de cambio se dan mediante —y debido a— la interacción constante entre los hacedores de política, los actores locales y el contexto en el cual se pretende implementar el cambio.

Referencias bibliográficas

- BERGER, P. L. y T. LUCKMANN (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, Nueva York: Doubleday.
- COBURN, C. E. (2001a). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23 (2), 145-170.
- (2001b). *Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom*. Stanford University.
- (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77 (julio), 211-244.
- (2005). Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476-509.
- (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 2006 (43), 3.
- DI MAGGIO, P. J. y W. W. POWELL (1991). Introduction. En: W. W. Powell y P. J. DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LABAREE, D. F. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- MEYER, J. y B. ROWAN (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.

- y B. Rowan, (2006). *The New institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- (1978). The structure of educational organizations. En W. R. Scott y J. W. Meyer (ed.), *Environments and organizations*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- ROWE, K. (1998). The interpretive turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, 27 (8), 13-20.
- SCOTT, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- SMIRCICH, L. (1983). Organizations as shared meanings. En L. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan y T. C. Dandridge (eds.), *Organizational symbolism*. Greenwich, Connecticut: JAI, 55-65.
- SPILLANE, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 143-175.
- (2004). *Standards deviation: how local schools misunderstand policy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- y BURCH, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: changing patterns of guidance and control in public schools. En H. Meyer & B. Rowan (eds.), *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- WEICK, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- ZUCKER, L. G. (1987). Institutional theories of organization. *Annual Review of Sociology*, 13, 442-464

¿La misma historia? El currículo de Historia en dos colegios de la élite limeña

Rodrigo A. Zevallos Huaytán¹

Introducción

Las historias nacionales modernas se habrían construido a partir de las nociones sobre el “pasado colectivo”, así como de los ideales del “ciudadano nacional” de las clases dirigentes estatales. Los Estados han contado siempre con instituciones que tienen un rol central en la constitución del sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Actualmente, la institución escolar —con instrumentos como el currículo— es uno de los mecanismos privilegiados por el Estado para transmitir a los escolares imágenes de nuestro pasado nacional cargadas de valoraciones y afectividad.

Este trabajo busca explorar y analizar justamente cómo se ha venido dando ese proceso de construcción del pasado nacional en las instituciones escolares peruanas. Específicamente, me interesa estudiar el rol de la escuela y del currículo de Historia en el

1 No quiero dejar de mencionar a las personas que me ayudaron a sacar adelante mi tesis de licenciatura, trabajo del que parte este artículo. Gracias a Martín Benavides, mi asesor, por el apoyo y la guía constantes. Gracias a Gloria, Moisés, Claudia y mi familia, por estar siempre ahí. Gracias a mis amigos por enriquecer mi trabajo con sus comentarios. Finalmente, mil gracias a las autoridades, profesores y alumnos de los colegios donde realicé mi trabajo de campo, por darme la oportunidad de estudiar y conocer parte del variopinto sistema educativo peruano.

reconocimiento de un pasado común en primer y tercer año de secundaria de dos colegios de estrato alto de Lima.

Partiendo del supuesto de que el proceso de elaboración e implementación del currículo atiende las particularidades de los distintos actores escolares inmersos en dicho proceso, este estudio busca complejizar la idea de que la escuela estaría contribuyendo a la formación de un pasado homogéneo, aun en grupos sociales similares.

Además, en la medida en que explora una población de estudio poco trabajada, este trabajo contribuye a la discusión sobre la cultura escolar en el país, complementando así las investigaciones en colegios de clases populares. Si bien se puede discutir hasta qué punto los estudiantes de las escuelas seleccionadas son parte del sector socioeconómico más alto de Lima, es valioso rescatar todas las tendencias acerca de las representaciones y valoraciones que se (re)construyen sobre la historia del Perú.

Marco de análisis

Luego de que a mediados del siglo XVII se pone fin al sistema feudal en Europa, se conforman los Estados-nación como organizaciones territoriales y poblacionales dirigidas por gobiernos cuya jurisdicción se limita espacialmente a un territorio. Se da paso a una comunidad moderna que se constituye y se une bajo un nuevo fundamento político. En ese sentido, Smith señala que esta nueva comunidad política:

[...] supone, al menos, ciertas instituciones comunes y la existencia de un solo código de derechos y deberes para todos los miembros de la comunidad. También supone un espacio social definido, un territorio suficientemente bien delimitado y demarcado, con el que se identifican sus miembros y al que sienten que pertenecen. (Smith 1997:8)

Estas características se refieren a su “modelo cívico” de nación. Por otro lado está su “modelo étnico”, que resalta los “vínculos genealógicos y de presunta ascendencia, la movilización popular y las lenguas, costumbres y tradiciones vernáculas” (Smith 1997: 11).

Las distintas definiciones del concepto *nación* aluden, en algún momento, al carácter político y cultural que desarrolla Smith al estudiar esta comunidad moderna. Como sostiene Vergara, “[...] la Nación está definida a partir de dos compuestos disímiles pero inseparables, uno contractual y otro sentimental” (Vergara 2007: 44). En esta convivencia los individuos imaginarían sus vínculos como miembros de una misma colectividad, creándose la imagen de un “nosotros nacional”, de una “comunidad imaginada” (Anderson 1993). *Comunidad* porque, pese a las diferencias entre los individuos y los grupos sociales, la nación se concibe una, horizontal; e *imaginada* porque esta imagen de comunión que poseen los miembros de la nación se establece a pesar de que desconocen quiénes son los otros individuos, qué piensan, qué hacen, etcétera.

A su vez, Anderson (1993) subraya la irrupción de algunos medios impresos de comunicación en la era moderna, como el calendario y el periódico, que lograron que se instalara en los imaginarios colectivos un sentido de pertenencia a su comunidad. La imprenta permitió que la gente entrara en contacto con mundos desconocidos y concibiera espacios temporalmente simultáneos y distintos entre sí, dando paso a la identificación de similitudes y diferencias con otros individuos, con otros grupos, marcándose los límites identitarios entre una comunidad y otra². Entonces, en la relación con su entorno, el sujeto moderno crearía la imagen de un “nosotros” distinta a la de “ellos”. La identidad nacional expresaría,

2 Badinter (1993) habla de la autodefinición a partir del reconocimiento de las diferencias y similitudes con otros individuos: “[...] la adquisición de una identidad (social o psicológica) es un proceso extremadamente complejo que comporta una relación positiva de inclusión y una relación negativa de exclusión. Nos definimos a partir de parecemos a unos y de ser distintos de otros” (citado en Callirgos s/a: 3).

al mismo tiempo, un sentimiento de familiaridad y diferencia, de cercanía y distancia. Aquí aparece la historia nacional como un elemento identitario importante en el imaginario colectivo de una comunidad, en tanto que

[...] el retorno a los “valores nativos” y a la “historia nativa” —a veces de gran antigüedad— debe ser entendido [...] como una reconstrucción del pasado antiguo por una generación actual, que requiere ese pasado a fin de crearse a sí misma como comunidad y de guiar su destino colectivo. (Smith 1990: 9)

La historia escolar y los lazos nacionales

Desde tiempos antiguos los diferentes grupos humanos han ido creando relatos que explican el origen y el devenir histórico de sus pueblos, para construir vínculos entre sus antecesores y las futuras generaciones. Este fenómeno es importante debido a que el individuo siempre ha recurrido al pasado de la comunidad a la que (siente que) pertenece, para tratar de darle sentido a su presente y encarar su futuro. En la actualidad, diversos vehículos sociales crean y recrean los relatos históricos de la nación. En el presente estudio me focalizaré en el papel de la institución escolar en dicha labor, dada su capacidad de conglomerar a la niñez y la adolescencia de un país en espacios donde se transmiten los mensajes del Estado a los futuros ciudadanos.

El sistema educativo lograría, mediante la enseñanza de la historia escolar³, que los estudiantes se identifiquen con su pasado y brote un sentido de pertenencia a su comunidad. Esta asignatura pretendería que los alumnos se sientan parte de una misma historia y construyan una conciencia colectiva sobre su pasado. Al respecto, Jelin y Lorenz

3 En nuestro país, la asignatura de Historia del Perú surgió a mediados del siglo XIX (Portocarrero y Oliart 1989: 13).

afirman que “Históricamente, las políticas estatales tendientes a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la historia un vehículo para la difusión de un modelo de nación y de un arquetipo de ciudadano” (Jelin y Lorenz 2004: 2-3).

Así, la nación llegaría a constituirse tomando en cuenta la definición del pasado del pueblo que la conforma, por lo que es menester de cada Estado (re)construir la historia de sus pueblos. Para Hobsbawm (2002) la historia nacional provendría de la selección de acontecimientos realizada por un grupo de especialistas en la ciencia histórica⁴, que se convierte en el cuerpo histórico de cada nación. En otras palabras, una de las fuentes de la conciencia colectiva sobre el pasado nacional es el trabajo de un grupo de personas dedicadas a la construcción de una historia, que vendría a ser la “historia oficial” de un país. En esta línea, Portocarrero y Oliart señalan que

[...] el relato escolar es una historia oficial, es un hecho político más que científico. El Estado, en tanto representante real o supuesto de la nación, se encarga de formular los programas y de aprobar los textos, de velar por que la historia que se enseña en los colegios esté en concordancia con los ideales nacionales tal como ellos están expresados en las costumbres y en las leyes. (Portocarrero y Oliart 1989: 13-14)

La constitución institucional y social del currículo escolar

Una vez entendido que “[...] los escenarios escolares son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, de rituales y normas que tanto el Estado como la sociedad consideran

4 Rosa (2004) hace la salvedad de que la ciencia histórica no es la única fuente de conocimiento del pasado colectivo, ya que existen otras prácticas artesanales que comparten las mismas funciones sociales que ella; pero desde hace algún tiempo, la historia es la práctica institucionalizada.

que las nuevas generaciones deben apre(he)nder” (Debattista 2004: 41), es importante visibilizar el papel del currículo oficial como un instrumento ideológico de las clases dirigentes y de la sociedad misma de cada país, que expresa y legitima determinadas imágenes del pasado colectivo y del modelo de ciudadano nacional.

Además, hay que tomar en cuenta que si bien las autoridades educativas del Estado definen los ideales nacionales que se plasman en el currículo oficial, su diseño e implementación es un proceso permeable a las subjetividades e interpretaciones de aquellos que participan en su construcción. De esta forma, existen diversas instancias en las que se renegocia el currículo. En la literatura sobre el tema se abordan fundamentalmente dos niveles en los que se desarrolla el currículo: el macro y el micro⁵. En el nivel macro aparecen el gobierno central y los responsables de la confección del currículo nacional, mientras que en el nivel micro las escuelas y sus profesores recrean el currículo en la interacción con los alumnos.

La realidad educativa indicaría que estos niveles no están aislados uno del otro sino que se constituyen y coexisten de manera interdependiente, ya que adecuan sus metas teniendo en cuenta las del otro nivel. Jephcote y Davies (2004) citan a Spillane, quien resume este fenómeno indicando que

[...] la relación entre la política y la práctica se define como un proceso mutuamente adaptante donde, por un lado, la política está transformada para resolver las necesidades particulares de los educadores locales y, por otro, la práctica local se transforma para que puedan incluir las metas de la política⁶. (Citado en Jephcote y Davies 2004: 562)

5 Jephcote y Davies (2004) hablan también de actores escolares cuya agencia se sitúa en un nivel medio (*meso-level*) del proceso educativo —como los que elaboran los textos escolares, los directores de los colegios, entre otros—, pero lamentablemente este nivel escapa a los alcances del presente estudio.

6 Traducción propia.

En tal sentido, esta investigación intenta abordar el mundo escolar en su especificidad, acercándose a la dinámica interna de las escuelas para apreciar la reinterpretación del sistema de reglas, procesos y códigos que se da entre el profesor y los alumnos en el aula.

Al respecto, Tyack y Cuban han observado que “[...] es común que los hábitos docentes intenten flexibilizar el uso de los modelos curriculares para vincularlos con las circunstancias locales y las expectativas públicas”⁷ (Tyack y Cuban 1997: 109). Dicho de otro modo, estos autores proponen que los estudiantes y los profesores reciben, asimilan y reinterpretan las estructuras y reglas escolares que vienen “desde arriba”, a partir de sus propias rutinas y costumbres en las que dichos actores se han socializado. Este encuentro deriva en la formación de la “gramática de la escuela”⁸, concepto que alude a las características propias de cada colegio, surgidas en la confluencia de la agencia de los actores escolares y la institucionalidad del campo donde se desarrolla.

En otras palabras, el resultado de dicho encuentro es la constitución de hábitos institucionales particulares establecidos por los actores escolares de cada centro educativo a lo largo del tiempo. Como manifiesta Rodríguez (2000), esta gramática escolar no necesita ser aprendida de manera consciente para ser puesta en práctica, ya que se asimila como el modo natural en que tienen que ser las escuelas. Pero recordemos que en cada institución educativa confluye lo que esta supuestamente hace y lo que realmente ocurre. Los actores escolares marcan en la cotidianidad del aula nuevas pautas de transmisión y recreación de los discursos escolares previamente elaborados, ya que se desarrollan en estructuras educativas conformadas por grupos distintos entre sí, los cuales también presentan en su interior diferencias marcadas por las subjetividades de cada individuo.

7 Traducción propia.

8 Término acuñado por Tyack y Cuban (1997).

Así, enmarcando el proceso curricular descrito en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar, este estudio permitió visibilizar, por un lado, la carga valorativa, sentimental y racional con que los profesores abordan y transmiten a sus alumnos los diferentes sucesos históricos del país; y por otro, las lecturas reconstruidas por algunos estudiantes sobre el pasado peruano, influenciadas por los textos escolares, los relatos docentes, los medios de comunicación, la familia, etcétera.

Dimensiones del currículo escolar

Es necesario finalizar este marco de análisis recogiendo las dimensiones del currículo escolar (Galindo 2002), útiles para capturar las diferencias entre la política y la práctica escolares. Primero, el “currículo intencional” es la agenda educativa oficial —de contenidos y habilidades— elaborada por los hacedores de política, que busca orientar la labor de los profesores en aula. En segundo lugar, el “currículo implementado” viene a ser la ejecución del currículo intencional, es decir, la interacción entre el discurso docente y la práctica estudiantil. Tercero, el “currículo aprendido” comprende los logros del alumnado, que surgen de la apropiación o la resistencia al discurso escolar.

En el desarrollo y la confluencia de dichos currículos subyace el “currículo oculto”, que se refiere a las peculiaridades específicas del aula escolar construidas de manera colectiva y no consciente, las cuales deben ser manejadas por el profesor y sus alumnos para adaptarse y desenvolverse de manera adecuada en la escuela. Esta dimensión curricular fue introducida por Jackson, quien planteó que en la interacción escolar ocurrida cotidianamente en el aula se dan aprendizajes de carácter valorativo y actitudinal no previstos por la escuela o el docente (citado en Díaz Barriga 2006).

Se puede apreciar, como apunta Callirgos, que “[...] en la escuela no solo se transmiten los mensajes oficiales establecidos en los planes de estudios, sino que es un espacio en donde diversos actores

interactúan dinámicamente, recreando y reforzando cotidianamente mensajes culturales” (Callirgos s/a: 1). Por lo tanto, la escuela no solo debería verse como un aparato reproductor del discurso oficial —en este caso, de la historia oficial— sino también como un espacio en el que se da un proceso paralelo, implícito, no consciente, marcado por los contenidos culturales que se recrean en las interacciones cotidianas y de forma espontánea entre el profesor y el alumno, y los demás actores escolares (Ames 2000).

En conclusión, todas las dinámicas cotidianas que involucran el uso y la reelaboración del currículo escolar, como el uso de los textos y cuadernos, las interacciones entre profesor y alumno, etcétera, se alimentarían de un correlato fuertemente influenciado por las experiencias culturales, económicas y políticas de los actores involucrados en dicha comunidad educativa (Torres 1994).

El diseño de la investigación

A partir de lo expuesto, es pertinente explicitar que el presente trabajo intenta estudiar el rol de la escuela y de su currículo de Historia en el reconocimiento de un pasado común. Este estudio sostiene, además, que la escuela debe ser considerada una microinstitución con sus propias reglas, conflictos y procesos.

De esta manera, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿La representación del pasado nacional expresada en el currículo escolar es homogénea o se reconstruye a partir de las relaciones en las que se ejerce la transmisión y la asimilación del currículo?

Para satisfacer esta inquietud, el presente capítulo busca identificar:

- (i) Los mensajes sobre la historia del Perú que dos currículos oficiales y los currículos de primero y tercero de secundaria de dos colegios de la élite limeña intentan transmitir a los estudiantes de dichos años escolares;

- (ii) los mensajes sobre la historia del Perú que los profesores de Historia de ambos colegios transmiten a sus alumnos; y
- (iii) los relatos sobre la historia del Perú que recrean algunos estudiantes de primero y tercero de secundaria de ambas escuelas a partir de su exposición al discurso histórico escolar.

En primera instancia, este estudio considera que el grado de homogeneidad que se encontraría a nivel del discurso curricular de Historia contrasta fuertemente con la heterogeneidad existente entre las escuelas y al interior de ellas.

En la literatura sobre la historia escolar peruana destaca un texto de Portocarrero y Oliart en el que se tipifica un discurso colectivo sobre la realidad de nuestro país muy arraigado en los centros educativos abordados en su estudio: “[...] la idea crítica del Perú, visión que nace de una mirada a nuestro pasado dominada por eventos trágicos, que provocan una sensación generalizada de humillación, fracaso, frustración, impotencia” (Portocarrero y Oliart 1989: 105). Esta idea habría sido asimilada y apropiada por los estudiantes formados por el profesorado de la década de 1970, quienes habrían defendido y transmitido dicha visión a sus alumnos.

Es llamativo el hallazgo de ambos autores acerca de una visión homogénea entre los escolares que conformaron la muestra de su encuesta, dado el contexto heterogéneo de las diversas comunidades educativas de nuestro país. En todo caso, la presente investigación pone en duda la existencia de dicha homogeneidad en el contexto actual de las escuelas de sectores socioeconómicos altos de Lima.

El trabajo de campo realizado en este estudio nos obligaría a repensar la visión de la escuela que homogeneiza saberes, que contribuye a la formación de un pasado en común para todos los estudiantes. Entender la escuela y sus instrumentos como una institución con su propia “gramática” sería lo más cercano a lo que efectivamente ocurre.

Los colegios y los alumnos

En el presente estudio se trabajó en dos escuelas que se denominarán “A” y “B”. Ambos centros educativos podrían ser considerados de estrato socioeconómico alto porque sus pensiones, 1200 soles (nueve cuotas al año) y 1040 soles (diez cuotas anuales)⁹, respectivamente, pertenecen al pico de los quince colegios más caros de la capital peruana, hecho que repercute en la constitución de una cultura escolar (muy) distinta a la del grueso de la población peruana¹⁰.

Además, existe una diferencia importante entre ambos planteles educativos: el Colegio “A” aplicaría estructuras curriculares especiales¹¹ y el “B” seguiría los lineamientos del Ministerio de Educación. La existencia de esta distinción marca el afán comparativo de la presente investigación, ya que es un elemento que nos puede dar luces sobre el papel del Diseño Curricular Nacional (DCN) en la enseñanza de la historia escolar peruana.

En cuanto a los estudiantes, se trabajó con escolares de primero y tercero de secundaria de ambas escuelas. En el Colegio “A” había dos salones por grado: en primero A y en primero B se encontraron 18 alumnos en cada uno; en tercero A y en tercero B¹², 22 y 14 estudiantes respectivamente. El Colegio “B” tenía solo un salón por año. En primero se encontraron 14 alumnos y en tercero, 21. Cabe

9 Estas cifras se han recogido de la *Guía de colegios particulares y nidos* (2006) elaborada por el Grupo Educacional al Futuro.

10 Habría sido interesante brindar algunos alcances sobre las características de las familias que forman parte de la cultura escolar en este contexto socioeconómico, pero debido a la confidencialidad de dicha información, esta no se pudo recoger en el trabajo de campo.

11 Los llamados *colegios culturales de matriz extranjera* [...] están autorizados para aplicar estructuras curriculares especiales” (Chávez 2006: 126-127).

12 En este año escolar del Colegio “A” entra a tallar un criterio de selección para la conformación de cada salón: el rendimiento académico. Los alumnos del salón A tienen mejor rendimiento académico que los del salón B. Esta división se da porque en cuarto y quinto de secundaria se desarrolla el programa de bachillerato internacional: los alumnos que estén en cuarto A y tengan probabilidades de pasar la certificación de dicho programa pasan a quinto A, único salón que a fin de año rendirá los exámenes correspondientes para su calificación internacional.

mencionar que los contenidos tratados en cada escuela son distintos, ya que en el Colegio “A” se enseña desde quinto de primaria lo que en el “B” se trabaja recién en primero de secundaria.

En el cuadro 1 se presenta una tabla informativa donde se consignan características importantes del área de Ciencias Sociales de ambos centros educativos. De esta manera, el lector podrá ubicarse en los distintos escenarios escolares abordados y emprender así una lectura un poco más informada de los resultados del estudio.

Cuadro 1. Características del área de Ciencias Sociales en los colegios “A” y “B”

	<i>Colegio “A”</i>	<i>Colegio “B”</i>
División del área de Ciencias Sociales en el nivel secundario	Desde primero a tercer año se dictan los siguientes cursos: <ul style="list-style-type: none"> - Historia - Geografía - Educación Cívica En cuarto y quinto año se dicta: <ul style="list-style-type: none"> - Historia Universal 	Desde primero a quinto año se dictan los siguientes cursos: <ul style="list-style-type: none"> - Historia del Perú - Historia Universal - Geografía - Historia del Arte - Reflexión y Vida
Horas académicas semanales del área de Ciencias Sociales	Desde primero a tercero los cursos del área comprenden cuatro horas académicas semanales. En cuarto y quinto la carga lectiva se eleva a seis horas semanales.	Desde primero a quinto los cursos de Historia del Perú e Historia Universal tienen tres horas académicas por semana; Geografía e Historia del Arte, dos horas cada curso; y Reflexión y Vida, una hora a la semana.

Es pertinente mencionar dos particularidades de la organización y la enseñanza de dicha área en ambas escuelas. Por un lado, en el Colegio “A” el curso de Historia del Perú se enseña a partir de quinto grado de primaria hasta tercer año de secundaria, porque en los dos últimos años de secundaria se dejan casi en su totalidad

los contenidos históricos sobre el Perú para centrarse en la historia universal; en particular, en la historia del siglo XX de Estados Unidos y sus relaciones internacionales.

Por otro lado, en el Colegio “B” el área también comprende los cursos de Historia del Arte y Reflexión y Vida. En este último los alumnos escogen un tema, lo abordan con una mirada social y elaboran un trabajo que compartirán en el aula. Su objetivo es que los estudiantes se acerquen a un problema o a un modelo de vida para analizarlo y rescatar sus aspectos más positivos. Además, existe una actividad extracurricular llamada Actualidad, en la que participan voluntariamente alumnos de quinto de secundaria y algunos pocos de otros años. En este espacio los escolares leen, analizan y comentan textos o situaciones que se refieren a múltiples temas de la realidad peruana y mundial.

La propuesta de trabajo

Esta investigación se divide en tres niveles de análisis que corresponden a cada una de las dimensiones curriculares desarrolladas anteriormente (intencional, implementado y logrado), las cuales están además alimentadas por un cuarto nivel, el currículo oculto de cada comunidad educativa.

Los tres primeros niveles analíticos apuntan a responder una de las siguientes preguntas: i) ¿Qué ideas sobre la historia del Perú se busca transmitir en los currículos de Historia?; ii) ¿Cuál es el trasfondo de las representaciones sobre el pasado de nuestro país que se transmiten a los estudiantes y cómo reaccionan estos últimos ante dicho estímulo?; y iii) ¿Qué ideas de la historia del Perú están presentes en los relatos históricos sobre el Perú creados por los alumnos? El cuarto nivel es transversal a los anteriores, por lo que intenta abordar los mensajes de cada comunidad educativa que se van reconstruyendo en el proceso curricular del curso de Historia del Perú.

Estas preguntas guía fueron abordadas con técnicas de investigación cualitativa adecuadas para cada fin. El cuadro 2 esquematiza lo mencionado en esta sección.

Cuadro 2. Niveles del currículo y técnicas de análisis

	<i>Niveles</i>	<i>Técnicas</i>
El currículo oculto: ¿qué mensajes reconstruyen los actores escolares?	El currículo intencional: ¿qué se pretende que aprendan los alumnos?	Análisis de contenido de los programas curriculares y entrevistas con los profesores.
	El currículo implementado: ¿cómo se enseña y recrea lo planificado?	Observación en aula, análisis de contenido de los materiales de enseñanza y entrevistas con los profesores.
	El currículo logrado: ¿qué ideas constituyen los relatos históricos de los alumnos?	Entrevistas con los alumnos.

El campo de la investigación

Como se puede observar, la presente investigación tiene un enfoque netamente cualitativo, lo que supone el uso de múltiples métodos de investigación que permitieron: i) la inserción en el aula para explorar la cultura escolar de cada colegio; y ii) la comprensión de los significados que le dan los profesores y alumnos a la historia del Perú estudiada en sus respectivas escuelas (Vasilachis de Gialdino 2006). Si bien fueron más de tres meses de comunicación y coordinaciones con las autoridades educativas y los profesores de Historia de ambos colegios, el recojo de información en sí se realizó desde el 12 de octubre hasta el 23 de noviembre del año 2006.

Los métodos de investigación utilizados fueron: i) análisis de contenido de los dos programas curriculares oficiales más actualizados hasta esa fecha y de los currículos de Historia de primero y

tercero de secundaria de los colegios “A” y “B”, además del análisis documental tanto de los libros de texto como del material de clase especialmente elaborado por los profesores; ii) observación no participante de las clases de Historia de primero y tercero de secundaria en dichas escuelas; y iii) entrevistas semiestructuradas con los profesores de Historia y con tres alumnos de primer y tercer año de cada colegio. Cabe mencionar que además de dichas técnicas se pensó aplicar grupos focales, pero no se pudieron llevar a cabo porque en ninguno de los dos colegios se nos permitió trabajar con más de un alumno a la vez ni fuera del horario escolar.

Desarrollando lo dicho en el párrafo anterior, el trabajo de campo de este estudio comenzó con el análisis de contenido de seis programas curriculares oficiales y escolares¹³ detallados a continuación:

- a) Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (DCB 2004);
- b) Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular —Proceso de Articulación— (DCN 2005);
- c) programa curricular del primer año, Colegio “A”;
- d) programa curricular del tercer año, Colegio “A”;
- e) programa curricular del primer año, Colegio “B”; y
- f) programa curricular del tercer año, Colegio “B”.

Asimismo, se analizaron los materiales de enseñanza elaborados o seleccionados durante el periodo de tiempo que llevó la observación de las clases, conformados por diversos documentos, como separatas, *slides* y fotocopias de libros. Mediante la creación de categorías de análisis referidas a los mensajes sobre la historia

13 Vale la pena comentar que los programas escolares del Colegio “A” son documentos que se reelaboran cada semestre. Los del Colegio “B” se construyen previamente, antes del inicio de clases.

14 Léase: calificativos, ejemplos, ilustraciones, discurso inclusivo o exclusivo, entre otros.

del Perú que se transmiten en dichos documentos¹⁴, la técnica de análisis de contenido permitió explorar los significados simbólicos de dichos mensajes, producidos en determinadas condiciones y con ciertos objetivos.

Después de un análisis minucioso de los programas curriculares mencionados, fue central para la investigación observar las clases de Historia “[...] desde adentro, en su verdadera interioridad” (Cardoso de Oliveira 2002: 59). Para visibilizar el discurso histórico escolar en su integridad, es importante acercarse al proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia educativa correspondiente mediante la observación de sus clases, como una forma de aproximación a la concepción del pasado de un país pretendida y reinterpretada en determinado contexto escolar.

Así, se observaron las clases de primer y tercer año de secundaria de los colegios “A” y “B” desde el 23 de octubre del 2006 hasta el 21 de noviembre del mismo año. Durante ese periodo, en el primer centro educativo se realizaron siete visitas a primer año, lo que corresponde a doce horas académicas observadas (cuatro visitas en primero A y tres visitas en primero B, con siete y cinco horas de observación respectivamente). En tercero se llevaron a cabo seis visitas, que se traducen en doce horas de clase observadas (tres visitas en tercero A y tres en tercero B, con seis horas observadas en cada aula). Por su parte, en el Colegio “B” se visitó ocho veces el aula de primero de secundaria, con lo que se observaron doce horas académicas. Además, se realizaron seis visitas a tercero, lo que permitió observar siete horas académicas de clases¹⁵.

Por último, ya con información procesada del análisis de contenido y de las observaciones, se realizaron en total dieciocho entrevistas a distintas personas de ambos centros educativos. En el Colegio “A” se entrevistó a las tres profesoras del curso de Historia

15 Lamentablemente, se observaron menos horas de clase en tercer año del Colegio “B” que en el “A”; algunas visitas programadas se recortaron porque estaban recuperando clases de Historia Universal.

y a seis alumnos de secundaria, tres de primero y tres de tercero. En el Colegio “B” se entrevistó a los dos profesores de Historia y a la coordinadora del área de Ciencias Sociales —quien solo cumplía funciones propias de su cargo—, además de igual cantidad de alumnos que la escuela anterior. Para recoger la diversidad del alumnado, el criterio de selección de estos actores escolares fue su rendimiento académico: alto, medio y bajo. En el Colegio “A” se seleccionó a los alumnos de acuerdo con sus calificaciones en el curso de Historia; en el “B”, los estudiantes fueron asignados a partir del criterio de la coordinadora del área de Ciencias Sociales.

Presentación de hallazgos

La omisión del currículo oficial peruano en la constitución de los currículos escolares

En su discusión sobre el currículo escolar, Seddon (2001) plantea que el enfoque homogeneizador del currículo habría perdido fuerza con el tiempo, ya que sería cada vez más complicado pensarlos como una comunidad que maneja ideales nacionales comunes a todos. Esta propuesta señala que los actores escolares reproducirían las particularidades de su “acto educativo”¹⁶ a pesar de manejar lineamientos básicos y generales promovidos por el Estado en los colegios de su jurisdicción. En el caso del sistema educativo peruano, la estructura curricular respeta el principio de diversificación curricular que, según el Reglamento de la Ley General de Educación 28004,

Consiste en adecuar, en un proceso dinámico, el diseño del Currículo Básico Nacional de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica, a las necesidades e

16 Término acuñado por Muñoz (1992:84) refiriéndose a la trama de relaciones que se estructuran al interior del aula escolar y a las actuaciones diferenciadas del profesor y el alumno.

intereses de los estudiantes y a los objetivos de los proyectos de desarrollo institucional, local y regional. Se realiza en tres instancias: regional, local y en la institución educativa, y atiende a las particularidades de cada ámbito. (Gobierno del Perú 2006: 4)

Esta norma educativa es el espíritu de los currículos estatales analizados, del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de Menores (DCB 2004) y del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN 2005), ya que si bien construyen y transmiten un mensaje de integración nacional, este no trata de eliminar las diferencias locales sino de rescatarlas:

[el DCB 2004] traduce las grandes aspiraciones nacionales y, al mismo tiempo, posibilita una fácil adecuación a los intereses particulares de cada región y localidad del país garantizando la diversificación curricular, mediante los Proyectos Curriculares de Centro que, hábilmente gestionados, aseguran la identidad de cada institución educativa, potenciando su riqueza cultural. (DCB 2004: 4)

En este sentido, la estructura curricular nacional también se presenta en el DCN 2005 como: “[...] diversificable, abierta y flexible” (DCN 2005: 10). Esto, dado que su diseño está pensado en función de la introducción de modificaciones que le permitan adecuarse a las particularidades socioeconómicas, geográficas y culturales de la comunidad educativa en la que se desarrolla. Sin embargo, el tenor de apertura que muestra el currículo oficial no calaría en los docentes del área de Ciencias Sociales de ambos colegios, ya que manifiestan no seguir los lineamientos del Ministerio de Educación. Por un lado, los profesores del Colegio “A” tienen la libertad de utilizar o dejar de lado dichos programas curriculares, ya que, por ser un colegio cultural de matriz extranjera, está autorizado a aplicar estructuras curriculares especiales; además, se considera que “[...] en los programas oficiales aún se aferran a una historia fáctica y memorística, a conocimientos históricos

trasnochados [...]” (entrevista con profesora de primero A y tercero B, Colegio “A”).

Por su parte, los profesores del Colegio “B” manifiestan no estar muy apegados a los diseños curriculares nacionales, a pesar de que desde una mirada formal este centro educativo debería seguirlos: “Este colegio sigue los lineamientos del Ministerio y no los sigue a la vez [...]. Los temas son muy chatos, es una mirada pobre” (entrevista con profesor de primero, Colegio “B”).

En esta misma línea, ambas planas docentes también están disconformes con los textos que utilizan las escuelas públicas, por lo que prefieren confeccionar y seleccionar sus propios materiales, acordes a las necesidades de sus alumnos: “[...] los libros de los colegios públicos apuntan a la memorización y no a la reflexión al esquematizar el conocimiento en contenidos píldora que no permiten el abordaje a profundidad de los procesos históricos” (entrevista con profesor de tercero, Colegio “B”).

En conclusión, el afán del currículo oficial peruano por llegar a guiar a todas las instituciones escolares no se estaría cristalizando en estos colegios debido a factores de carácter institucional y decisiones de la plana docente. Si esto ocurre en comunidades educativas socialmente homogéneas, resulta difícil pensar en un discurso histórico escolar que llegue a incidir de la misma forma en todas las escuelas.

La disyuntiva de los programas curriculares: ¿el Perú nació antes o después de la llegada de los españoles?

Los contenidos históricos propuestos en los programas curriculares oficiales y los del Colegio “B” difieren nítidamente de los del Colegio “A”. Si bien existe un desfase de temáticas puesto que en quinto de primaria del Colegio “A” se enseñan algunos temas similares a los que se enseñan en primero de secundaria del Colegio “B”, se pueden observar diferencias de carácter valorativo en la constitución del currículo histórico escolar.

Para el primer año de secundaria, tanto en los cursos Historia y Sociedad (DCB 2004) e Historia del Perú en el Contexto Mundial (DCN 2005) como en el programa curricular del curso de Historia del Colegio “B”, se propone la aplicación del siguiente camino temático: i) el objeto de estudio de la ciencia histórica; ii) el proceso evolutivo del universo y de la humanidad; iii) el origen y el desarrollo de las primeras sociedades; iv) los procesos socioeconómicos y políticos de algunas grandes civilizaciones antiguas; y v) el poblamiento y las sociedades americanas —fundamentalmente, de las culturas preincaicas—.

El objetivo de los contenidos históricos de estos diseños curriculares sería ubicar al estudiante en el proceso constitutivo de algunas culturas primigenias en el mundo, principalmente las preincaicas, con el ánimo de brindarle al alumno elementos constitutivos de su cultura con los cuales pueda identificarse, originando un sentido de pertenencia a un pueblo con características históricas particulares. Además, en dichos currículos se presenta la historia no solo como una ciencia que sirve para conocer el pasado de los pueblos, sino también como una herramienta que permite construir un sentido de pertenencia a la comunidad nacional. El estudiante crearía así una imagen sobre cada sociedad a partir de las particularidades que se presentaron en sus procesos históricos.

El camino temático en el caso del currículo de primer año del Colegio “A” es el siguiente: i) los cimientos de la civilización occidental (Grecia, Roma, el Cristianismo y el Feudalismo); ii) la llegada de los españoles y la posterior influencia cultural, política y económica en el mundo andino; y iii) el establecimiento del Virreinato. Esta propuesta curricular intentaría que el estudiante, mediante la identificación de la herencia de las culturas antiguas como elemento constitutivo de nuestro presente, reconozca y valore la diversidad cultural y, sobre todo, la cultura incaica. El tema de las culturas preincaicas fue visto en quinto de primaria. Este currículo enfatiza el papel de la historia europea como antecedente de la conformación

del “nosotros nacional”, llegando a insinuar un puente causal en ese proceso histórico.

Desde ambas perspectivas es posible que el alumno distinga las particularidades que se presentaron en los procesos constitutivos de las sociedades del pasado, que influyeron en el devenir del mundo contemporáneo y fundamentalmente en el de nuestro país. No obstante, en el primer caso aportan elementos prehispánicos en los que el alumno debe entender el alto desarrollo cultural y social de nuestros antepasados, para sentirse orgulloso de ello(s); y en el segundo caso se concentran en el escenario europeo para luego ubicar el encuentro de este imaginario con el andino (definido como el incaico) y considerarse descendientes de dicho encuentro cultural.

Al analizar los contenidos de los programas curriculares de tercer año de secundaria también se perciben similitudes entre el currículo oficial y el programa curricular del Colegio “B”, pero las diferencias con el currículo del Colegio “A” son más marcadas en este año que las encontradas en primer año.

Mientras que en el DCB 2004 se propone estudiar: i) el mundo de la Edad Moderna; ii) el descubrimiento americano; iii) los dos primeros siglos de la Colonia; y iv) los factores que llevaron a la ruptura entre Europa y América, concentrándose en el Virreinato del Perú, en el Colegio “B” se presenta la siguiente agenda temática: i) la sociedad incaica —estudiada desde segundo de secundaria—; ii) la caída del sistema feudal a fines de la Edad Media; iii) la entrada a la Edad Moderna; iv) el descubrimiento americano; v) la conquista del Perú; y vi) la organización social y económica del Virreinato del Perú.

Ambas propuestas curriculares perseguirían que el estudiante encuentre nexos entre los procesos sociales y culturales que acontecían en Europa y el nuevo continente desde el siglo XV hasta el siglo XVIII. Este conocimiento buscaría fundamentalmente que el alumno conozca el contexto histórico previo al origen de la República del

Perú, para que conciba este proceso independentista como un fenómeno nacional que movilizó a un pueblo ansioso de libertad.

Por su parte, el Colegio “A” divide los temas de la siguiente manera: i) el escenario intelectual europeo del siglo XVIII; ii) la independencia norteamericana; iii) la Revolución Industrial y la Revolución Francesa; iv) el proceso independentista del Perú; y v) el Perú del siglo XIX. Este programa curricular presenta acontecimientos históricos en los cuales el pueblo peruano aparece con ansias de libertad, de justicia y de igualdad, heredadas del contexto europeo y norteamericano. Sin embargo, dichas ansias no lograrían traducirse en emancipaciones reales debido a que la independencia americana se habría constituido a partir de corrientes internacionales y no desde un proceso intelectual local.

En este grado en particular, la intención del currículo oficial y del Colegio “B” se diferencia del mensaje curricular del Colegio “A” en el acento que ponen a la fuente del proceso independentista peruano. En el primer caso se plantea que dicho proceso fue fruto de la reacción del pueblo nacional ante los duros acontecimientos vividos en el Virreinato. En el segundo, se esgrime que el espíritu nacional es importado desde otros procesos independentistas internacionales.

Este hallazgo mostraría que el currículo oficial peruano llega a ser parte de los insumos tomados en cuenta en el Colegio “B”, centro educativo que formalmente debe hacerlo. Si bien puede existir cierta resistencia en su implementación por parte de los profesores de dicha escuela, es más probable que las intenciones oficiales tengan un correlato práctico en los estudiantes del Colegio “B” que en los del “A”.

Los efectos de la “gramática escolar”: la visión popular y la visión cosmopolita

El profesor de primero de secundaria del Colegio “B” posee dos claras intenciones en la enseñanza sobre las sociedades antiguas del Perú. En primer lugar, que los alumnos se ubiquen imaginariamente en

dicho espacio temporal para que traten de comprenderlo en su contexto:

Profesor: ¡Atentos a la información que nos muestra la hoja! Caral surgió 2627 años antes de Cristo, y ¿en qué año estamos ahora?

Alumnos: 2006.

Profesor: Así es, en el año 2006 después de Cristo. ¿Cuántos años nos separan del surgimiento de Caral?

Alumna: ¡Son casi cinco mil años de diferencia!

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

En segundo lugar, una vez que los estudiantes se aproximaron y comprendieron el contexto histórico, deben vincularlo con la calidad de la obra producida. Es claro que el docente de dicho salón busca instalar en el imaginario de sus alumnos la creencia de un alto desarrollo intelectual, organizativo y tecnológico de dichas sociedades:

La planificación y la enorme cantidad de trabajo invertido en la construcción de sus notables templos piramidales proporcionan una idea aproximada de los niveles de especialización, poder y organización alcanzados por la cultura Paracas.

(Material, 1º, Colegio “B”)

Asimismo, mediante las preguntas, las indicaciones y los ejemplos que construye y propone en clase este profesor, se busca transmitir y reforzar dicha idea sobre las sociedades preincaicas, enfatizando que es un desarrollo distinto al actual, pero no por ello inferior:

Profesor: Bueno chicos, nos hemos salido un poco del tema. Regresemos a las sociedades maravillosas del pasado peruano.

Alumno: ¡Sí, es alucinante lo que han hecho nuestros antepasados!

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Profesor: ¿Las personas que construyeron Caral son iguales o distintas a nosotros?

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Profesor: ¿Por qué podemos afirmar que la agricultura Paracas era desarrollada?

(Observación en clase, 1.º, Colegio “B”)

Si bien los alumnos llegan a asimilar la noción de grandeza de las sociedades preincaicas, esto no quiere decir que no piensen que ser modernos implica “[...] más comodidades, mayor y mejor tecnología, una inteligencia más desarrollada” (observación en clase, 1.º, Colegio “B”). No obstante, a pesar de que existiría un desencuentro entre el profesor y los alumnos de este colegio en torno a la concepción de desarrollo, estos últimos logran asimilar “[...] la idea de un organismo social que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, [...] como una comunidad sólida que avanza sostenidamente de un lado a otro de la historia [...]” (Anderson 1993: 48).

Dichas diferencias valorativas entre el docente y los estudiantes también se aprecian en la clase de primero A del Colegio “A” al abordar el descubrimiento de América; más específicamente, cuando Colón llega al nuevo continente y ve a los nativos de estas tierras:

Profesora: ¿Qué pensó Colón acerca de las personas que encontró al llegar a tierra?

Alumna: Los vio bellos y jóvenes.

Alumno: Pobres porque no tenían ropa.

Alumno: Ignorantes porque no sabían hablar castellano.

Profesora: Los nativos eran jóvenes al lado de Colón, cuyos 46 años para la época significaban una vida extensa. Eran bellos por su fisonomía propia de su edad y de su actividad física. Pero no eran pobres: estaban desnudos no por escasez de ropa sino porque no la necesitaban dado el clima tropical en que vivían. Eran ignorantes, pero solo de las armas de los españoles porque seguramente el material de

la suyas no era de metal.

(Observación en clase, 1.º A, Colegio “A”)

Como se observa, el estudiante no siempre logra liberarse de las nociones propias de su tiempo al abordar un hecho histórico. En sus respuestas se puede apreciar una minimización de los nativos americanos que no proviene del juicio crítico del contexto histórico, sino de prejuicios que vinculan actualmente dichas características con la gente pobre del país: los ven como individuos con menos oportunidades, con menos recursos, como la clase socioeconómica más desfavorecida de la sociedad, distinta a la de ellos.

En cuanto a los procesos históricos posteriores, el discurso histórico escolar del Colegio “A” plantea un inicio republicano desafortunado: el Perú habría sido gobernado no por un grupo dirigente preparado, sino por militares caudillistas que aprovecharon una coyuntura política fragmentada y consiguieron, de manera personal, apoyos estratégicos que les permitieron mantenerse en el poder muchos años:

- Factores para la emergencia del caudillismo: la ausencia de una clase dirigente post-independencia y la indefinición política peruana.
- Móviles para la realización de este proceso: los intereses personales, el regionalismo, el nacionalismo y el mesianismo.

(Material, 3.º A, Colegio “A”)

Además, se plantea que a pesar de no haber perdido las guerras independentistas con España, porque nos emancipamos de ella, tampoco ganamos con dicho suceso, ya que la coyuntura no permitió que el Perú naciera y creciera mediante decisiones políticas acertadas para el país. Esto, dado que los españoles se habrían movilizado por intereses banales propios de gente no importante, caso contrario a la colonización inglesa de Norteamérica:

Los conquistadores del Perú que llegaron en 1532 fueron los hidalgos y no gente de la realeza ni de la nobleza. En cambio, en la colonización inglesa de Norteamérica fue frecuente la llegada de gentes de todos los niveles sociales, incluso nobles con títulos bastante más importantes.
(Material, 1.º A, Colegio “A”)

Profesora: Nosotros en 1823 todavía no éramos independientes, y Estados Unidos de Norteamérica ya definía una política internacional.
(Observación en clase, 3.º B, Colegio “A”)

Profesora: En el Perú, hasta el día de hoy no se puede hablar de una clase dirigente preparada y capaz para conducir el país.
(Observación en clase, 3.º A, Colegio “A”)

Los alumnos del Colegio “A” recrearían así dos sensaciones contradictorias respecto a los españoles: por un lado, agradecimiento por conquistarnos y sacarnos de un estado básico de civilización; y por otro, fastidio por ser ellos quienes nos conquistaron y no otras culturas más desarrolladas.

En conclusión, durante el proceso de observación se aprecian dos prácticas escolares que se desprenderían de dos intenciones educativas distintas. Por un lado, el discurso histórico de los profesores del Colegio “B” pretende que el alumno conozca cómo se conformaron las primeras organizaciones político-sociales del Perú, para después entrar a ver los cambios y las permanencias que se dieron en este territorio a partir del descubrimiento de América. En esta línea, el alumno debería rescatar el valor del pueblo en toda estructura y circunstancia social, ya que “todo Estado se sostiene por el pueblo” (entrevista con profesor, 1.º, Colegio “B”). En la cotidianidad de las clases de Historia de este colegio se constituye y fortalece una visión social y popular de la historia nacional:

Yo voy al esfuerzo diario, cotidiano, porque si nosotros solo hacemos una historia de los grandes acontecimientos

solo aparecen los líderes y, entonces, nosotros vamos a creer eso y no es así. [...] Yo creo que la idea sobre los peruanos que no hacen esto y no hacen el otro, se define en pensar qué hace uno; por ahí va el asunto.

(Entrevista con profesor, 3.º, Colegio “B”)

Por otro lado, el discurso histórico de los docentes del Colegio “A” busca que los alumnos se acerquen y analicen los procesos del descubrimiento y la conquista americanos —en especial, del Perú—, además de los procesos que ocurrieron antes y después de la independencia americana, deteniéndose en el proceso emancipatorio peruano. Este ejercicio analítico permitiría a los alumnos reconocer y entender los aciertos y errores de dichos procesos históricos y su relación con los acontecimientos actuales:

Nosotros no trabajamos tanto temas sino habilidades.

(Entrevista con profesora, 3.º A, Colegio “A”)

[...] lo de cultura general vale, pero la historia tiene que ser formativa para prepararlos en un mundo absolutamente globalizado.

(Entrevista con profesora, 1.º A y 3.º B, Colegio “A”)

En las clases de Historia de este colegio buscan que los estudiantes aprendan a relacionar los procesos, y no tanto que se identifiquen con ellos. En este sentido, las profesoras pretenden que los alumnos conozcan la diversidad existente en nuestra realidad y que sean tolerantes con todas sus expresiones, para que cuando se inserten en el mundo globalizado sepan cómo afrontar las nuevas situaciones que se presenten.

La recreación estudiantil de la historia del Perú: ¿mirando hacia adentro o hacia afuera?

Para las autoridades educativas estatales y las de ambos colegios, la enseñanza de la historia del Perú es un proceso mucho más

complejo que la simple transmisión de datos como parte de una asignatura escolar. Esta idea la comparten algunos alumnos, sobre todo del Colegio “B”, quienes ven en su aprendizaje el reconocimiento de sucesos del pasado que marcan su presente colectivo e individual:

Conocer nuestra historia nos ayuda a ser mejores, a ver cómo nuestros antepasados fueron avanzando [...] y podemos construir gracias a lo que hicieron ellos, aprender de nuestros errores [...].

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

[...] nos une la historia, nuestro pasado nos hace recordar de dónde venimos, pero eso no tiene necesariamente que ser de dónde somos ahora, es decir, el de mi costado no es un extraño cualquiera [...].

(Entrevista con alumna Dos, 1.º, Colegio “B”)

La tendencia en el Colegio “A” es que los estudiantes no llegan a ver en la historia de su país un camino que los lleve por rumbos con los que puedan relacionar sus experiencias personales o colectivas:

No me interesa en verdad la historia, no la veo como algo importante.

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

[...] me hubiera gustado otra historia, no siento mía la historia del Perú; me hubiera gustado ser de otro país, como algunos países europeos que tienen más importancia en el mundo.

(Entrevista con alumno Dos, 1.º, Colegio “A”)

Me hubiera gustado que no nos conquistaran los españoles, sino los ingleses o los portugueses; estaríamos mejor [...].

(Entrevista con alumna Tres, 3.º, Colegio “A”)

Aparentemente, la enseñanza del curso de Historia en el Colegio “B” lograría que algunos de sus alumnos realmente se sientan parte de una comunidad nacional. En cambio, los alumnos del Colegio “A” no se inclinarían por confiar en un proyecto nacional con pasado y futuro, sino por ser parte de un proceso global más viable para ellos dadas las posibilidades de su realidad económica:

No me gusta que haya habido tantas injusticias con la gente menos poderosa, que sigue habiendo hasta hoy con los pobres, que son discriminados también. [...] nos unió y nos une el sentimiento que todos queremos salir adelante, que todos queremos que el Perú avance.

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio “B”)

Los problemas fundamentales en el Perú es la economía, casi de la mitad del Perú es pobre, tienen que mejorar; yo me siento normal, porque estoy en Lima, no me parece así, veo otra realidad.

(Entrevista con alumno Uno, 1.º, Colegio “A”)

Ahora, en cuanto a los relatos históricos escolares, se aprecian dos tendencias en relación con el proceso identificado como el origen de la historia del Perú. Mientras que los alumnos del Colegio “B” consideran relevante una historia peruana contada desde sus primeras civilizaciones, a partir de las sociedades preincaicas, los del Colegio “A” se consideran descendientes de una cultura íntegramente mestiza, es decir, ven en la confluencia del mundo europeo y el americano el primer momento de la historia peruana:

Empezaría a contar la historia del Perú desde las culturas preincaicas, así como un cuento; han construido muchas cosas, y los incas también [...].

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

[...] la dominación española es básica, es el inicio de que somos; ahí se muestra la diferencia con Estados Unidos, la dominación fue diferente [...].

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

En cuanto a la época prehispánica, entre los alumnos de ambas escuelas existe una actitud idealizadora generalizada al considerarla la época más feliz de la historia peruana. Las características que destacan al referirse a dichas sociedades son la equidad, el orden, su capacidad de trabajo y, fundamentalmente, su sentido de colectividad, elemento considerado como el soporte de sus logros.

En torno al descubrimiento de América, si bien los estudiantes del Colegio “B” no manifiestan una identificación total con el pasado andino, como la encontraron Portocarrero y Oliart (1989) en su libro *El Perú desde la escuela*, perciben que nuestro proceso de desarrollo se interrumpió con la llegada de los españoles y que los peruanos no habríamos sabido retomar hasta ahora:

[...] construyeron unos muros gigantes que hasta ahora se conservan, que después de terremotos y terremotos, no se han caído, es increíble, pero cuando llegaron los españoles nos quitaron todo.

(Entrevista con alumna Uno, 1.º, Colegio “B”)

En esta percepción hay una franca sensación de pérdida, comprendida claramente por Burga al manifestar que “[...] nuestra conciencia histórica aparece dominada por dos ideas centrales: [...] considerar a nuestra historia como *una memoria del bien perdido* y [...] como *la sucesión de ocasiones desperdiciadas*” (Burga 2005: 21).

La posición de los alumnos del Colegio “A” sobre el descubrimiento americano expresa aceptación, y en algunos casos hasta lo justifican, porque consideran que la población prehispánica estaba menos preparada que los españoles conquistadores:

El descubrimiento fue positivo porque trajo tecnología, una nueva forma de pensar, la religión [...].

(Entrevista con alumno Tres, 1.º, Colegio “A”)

Es algo positivo porque si no hubieran llegado no seríamos lo que somos ahora, no hubiéramos aprendido lo que nos enseñaron.

(Entrevista con alumno Dos, 3.º, Colegio “A”)

Por su parte, el tema del Virreinato vuelve a mostrar un consenso generalizado entre los alumnos de ambos colegios. Esta etapa de nuestra historia se percibe como la época más infeliz en la historia del Perú, dado el proceso de explotación y abuso contra el indígena. Como dicen Portocarrero y Oliart (1989), los escolares han pasado de ver la Colonia como la fusión de culturas y el inicio del proceso de construcción de una nación a una etapa de conflictos, de maltratos y de resistencia indígena:

[...] ¿el Virreinato? Contaría lo negativo, el trato a los indígenas, el abuso; se llevaron todo, no tuvieron límites para conseguir lo que desearon [...].

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio "A")

La visión sobre la independencia del Perú es positiva entre los alumnos del Colegio "B", porque para ellos dicho evento significa libertad. Esta percepción se construye a pesar de que aún no han estudiado este proceso histórico:

El hecho más importante es la independencia, que sin haberla estudiado es buena ya que antes dependíamos de alguien.

(Entrevista con alumno Tres, 1.º, Colegio "B")

Entre los alumnos del Colegio "A", en cambio, hay cierto fastidio al recordar este evento, ya que para ellos la independencia alude al origen de otro proyecto nacional errado:

[...] había ciertos factores que no hicieron de la emancipación un proceso definido, porque no todos sabían lo que querían al independizarse y eso llevó a crear una República inestable.

(Entrevista con alumna Uno, 3.º, Colegio "A")

En conclusión, dentro de la heterogeneidad de los relatos escolares recogidos, los alumnos del Colegio "B" logran expresar una conciencia social en sus apreciaciones, movilizadas por ideales de

igualdad entre todos los miembros de la nación. Por su parte, en los relatos de los alumnos del Colegio “A” no se expresa un alto nivel de identificación con alguno de los procesos del pasado peruano; sus opiniones implican más bien una mirada de los problemas desde afuera, sin involucrarse afectivamente con una realidad y un proyecto de comunidad nacional.

Reflexiones finales

Respondiendo la pregunta de investigación que dirige este estudio, se concluye que las nociones sobre la historia del Perú expresadas en los currículos oficiales y los escolares sufren modificaciones en su transmisión y asimilación. Esto ocurre de acuerdo con las particularidades de los hábitos institucionales que conforman la “gramática” de cada centro educativo y de las interacciones entre el profesor y sus alumnos en las aulas escolares.

En esta investigación las peculiaridades de cada escuela hablarían, por un lado, de un colegio que abandona la transmisión de contenidos del pasado peruano para brindar al alumno un bagaje de conocimientos de la historia universal que le permitan desenvolverse en el ámbito internacional; y por otro, de una escuela que construye y fortalece una visión social de los procesos históricos mediante la inclusión de cursos de ese corte en el área de Ciencias Sociales.

El campo del presente estudio arroja que la idea de comunidad nacional que promueven los currículos estatales analizados no buscaría que los alumnos se identifiquen por rasgos homogéneos, sino que comprendan que nuestra nación es heredera de varias culturas y que es necesario insertarnos en un diálogo intercultural para conocer nuestras diferencias e integrarlas en el imaginario nacional.

A pesar de que los profesores de ambos centros educativos manifiestan explícitamente no guiarse por el Diseño Curricular

Nacional, el curso de Historia para el Estado, como para el Colegio “B”, tiene la intención de que el alumno conozca y cree un vínculo con el pasado de su pueblo. En las observaciones de aula realizadas en esta escuela se corrobora la mencionada intención curricular, ya que los profesores buscan que el estudiante se reconozca en su realidad social y como miembro de una comunidad nacional, mediante la visión social y popular que promueven para el análisis de los procesos históricos.

En este caso se podría decir que el currículo intencional logra su cometido, en tanto que los alumnos del Colegio “B” logran: i) analizar y comprender los procesos históricos desde una mirada social rescatando el valor de la sociedad en su conjunto; y ii) reconocer sucesos del pasado nacional que marcan su presente colectivo e individual, llegando a construir la idea de una comunidad nacional que se mueve a través del tiempo.

En el Colegio “A”, en cambio, pretenden que los alumnos trabajen habilidades más que contenidos; que relacionen procesos, más que identificarse con y en ellos. Esta escuela le da al alumno, por un lado, las herramientas necesarias para que evalúe los procesos históricos; y por otro, la total libertad para que construya sus opiniones al respecto. Se podría plantear que la formación ciudadana impartida en este colegio es de carácter “cosmopolita”, es decir, que buscaría desarrollar en el estudiante una cultura de tolerancia y apertura hacia la diversidad, pensamiento que le permitiría ubicarse y desenvolverse en cualquier parte del mundo.

Además, se pudo apreciar que los alumnos de este colegio no se identifican con el pasado peruano, ya que en sus participaciones y respuestas no transmiten ni rescatan un vínculo afectivo con un proyecto de comunidad nacional. Así, no llegarían a ver en la historia del Perú un camino que los lleve por rumbos con los que puedan relacionar sus experiencias personales o colectivas. No se inclinarían por confiar en un proyecto nacional con pasado y futuro, sino por ser parte de un proceso global más viable para ellos, dadas las posibilidades de su realidad socioeconómica.

Se propone, entonces, que el Colegio “A” y el Colegio “B” son dos proyectos educativos distintos. Este estudio encuentra que ya desde el currículo intencional de las escuelas estudiadas se va buscando plasmar ideas diferentes de la historia del Perú. Esto daría paso a la posibilidad de una construcción de ciudadanía diferente, incluso en sectores socialmente homogéneos.

En conclusión, la heterogeneidad encontrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia nacional provendría no solo de las nociones que se recrean en la relación constante entre el docente y sus estudiantes, sino también del conjunto de “prácticas naturales” propias de cada institución educativa, que se han establecido a través del tiempo y que terminan generando lo que Tyack y Cuban (1997) denominan la “gramática escolar”.

Esta mirada de corte institucional y social a los fenómenos educativos nos debería llevar a replantear visiones un tanto homogéneas de los grupos sociales; en este caso, de estudiantes de la élite limeña. A partir de este estudio, debemos tener en cuenta que las visiones sobre la historia del Perú pueden constituirse y recrearse de manera distinta dentro de un mismo sector socioeconómico, dadas las nociones y los objetivos que se manejan dentro de cada institución educativa.

Referencias bibliográficas

- AMES, P. (2000). ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú. En C. I. Degregori, *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BURGA, M. (2005). ¿Para qué aprender historia en el Perú? En M. Burga, *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- CALLIRGOS, J. C. (s/a). *La escuela y la identidad masculina: convirtiéndonos machos a la fuerza*. S/l: s/e.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (2002). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Catauro. Revista Cubana de Antropología* 3 (5), 43-60.
- CHÁVEZ, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- DEBATTISTA, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: la escuela media neuquina, 1994-1998. En E. Jelin y F. G. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1), 1-15. Consultado el 8 de enero del 2010 en <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>>.
- FERRER, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?*

- Documento de Trabajo 45. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- GALINDO, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. Documento de Trabajo 13. Lima: Ministerio de Educación, Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP).
- GOBIERNO DEL PERÚ (2006). *Reglamento de la Ley General de Educación 28004*.
- GRUPO DE EDUCACIÓN AL FUTURO (2006). *Guía de colegios particulares y nidos*. Lima: Inveny, 7.^a ed.
- HOBBSAWM, E. (2002). "Introducción. La invención de la tradición". En E. J. Hobsbawm y T. Ranger, *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- JELIN, E. y F. LORENZ (eds.) (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin y F. G. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- JEPHCOTE, M. y B. DAVIES (2004). Recontextualizing discourse: an exploration of the workings of the meso level. *Journal of Education Policy* 19 (5), 547-564.
- MUÑOZ, F. (1992). Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa. *Debates en Sociología* 17, 83-15.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2004). *Diseño curricular básico de educación secundaria de menores*. Primera edición.
- (2005). *Diseño Curricular Nacional de la educación básica regular. Proceso de articulación*.
- (2006). *Orientaciones para el trabajo pedagógico de ciencias sociales*.

- OLIART, P. (1986). *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PORTOCARRERO, G. y P. OLIART (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 2 (2). Consultado el 8 de enero del 2010 en <<http://redie.uabc.mx/vol-2no2/imprimir-contenido-romero.html>>.
- ROSA RIVERO, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. F. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEDDON, T. (2001). National Curriculum in Australia? A Matter of Politics, Powerful Knowledge and the Regulation of Learning. *Pedagogy, Culture and Society* 9 (3), 307-331.
- SMITH, A. (1990). Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 1 (2). Consultado el 31 de agosto de 2008 en <http://www.tau.ac.il/eial/I_2/index.html>.
- (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- TEDESCO, J. C. (1985). Elementos para una sociología del currículum. En C. Braslavsky y J. C. Tedesco. *El proyecto educativo autoritario Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- TORRES, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TYACK, D. y L. CUBAN (1997). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (COORD.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VERGARA, A. (2007). *Ni amnésicos ni irracionales*. Solar: Lima.

Del dicho al hecho hay mucho trecho.
Un análisis de la implementación de la Política
Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en
Puno, Perú^{1,2}

Gabriela Guerrero

Introducción

El Perú es un país multicultural. Según el Censo Nacional del 2007, aplicado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática, 16% de la población peruana (alrededor de cuatro millones de personas) habla al menos una de las más de cuarenta lenguas indígenas que existen en el país. Entre estas, las dos lenguas más importantes, por la proporción de la población que las habla, son el quechua y el aimara. La mayoría de los que hablan una lengua indígena en el Perú viven en la sierra, donde algo más de tres millones hablan quechua y cerca de 450.000 hablan aimara.

A pesar de que por mucho tiempo el Estado peruano no atendió las necesidades educativas particulares de esta población, durante las tres últimas décadas el Ministerio de Educación ha realizado un importante esfuerzo para formular e implementar programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en las zonas bilingües del país. La idea de fondo de estos

1 Este artículo es una versión corta y traducida de una tesis de maestría presentada por la autora en el año 2005 para obtener el grado de Maestría en Estudios de Desarrollo con especialización en Políticas Públicas en el Institute of Social Studies en La Haya, Países Bajos.

2 Este trabajo fue realizado utilizando los datos de un estudio comisionado por el Banco Mundial y *Alianza para Establecer Estrategias Sostenibles para la Educación de las Niñas* a través de un contrato con GRADE. Quisiera agradecer al Dr. Santiago Cueto (GRADE) por facilitarme el acceso a esta base de datos. Los hallazgos y conclusiones de este estudio son de la autora y no implican una posición institucional de GRADE o del Banco Mundial.

programas es ofrecer a los estudiantes cuya lengua materna es diferente al español, acceso a una educación de calidad que sea pertinente tanto cultural como lingüísticamente. Los programas bilingües, en el Perú y alrededor del mundo, se basan en la premisa de que el uso de la lengua materna en la escuela para enseñar a niños bilingües produce resultados positivos, tales como mejorar el rendimiento académico de los alumnos, elevar la autoestima (haciendo posible que ellos participen más en clase) y desarrollar una actitud positiva hacia la escuela.

En el Perú, la primera Política Nacional de Educación Bilingüe fue elaborada en 1972, en el marco de la reforma educativa implementada por el gobierno militar. Desde entonces se han realizado varias modificaciones de dicha política, volviéndola cada vez más sofisticada. En sus inicios, el contenido de la política era muy puntual y referido solamente a educación bilingüe; sin embargo, cuando a finales de la década de 1980 el debate educativo se orientó hacia la relación entre educación y cambio social, el enfoque de la política cambió: pasó de educación bilingüe a educación intercultural y educación bilingüe intercultural (EBI).

A fin de darle un soporte institucional a la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, en 1989 el Estado creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). A comienzos de la década de 1990, durante el primer régimen del presidente Alberto Fujimori, la DINEBI fue eliminada; sin embargo, el mandatario tuvo que dar un paso atrás durante su segundo gobierno (1995-2000), cuando creó la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) dentro de la Dirección Nacional de Educación Primaria. Esto, debido aparentemente a la presión del Banco Mundial, que planteó el establecimiento de una política nacional de educación bilingüe como condición para su asistencia en desarrollo y préstamo al Perú, en el contexto del Proyecto de Modernización Educativa (López 2002, Montoya 2001). En el año 2001 la DINEBI recuperó su estatus como Dirección³.

3 Actualmente se conoce como Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe (DINEIB).

Con relación a la política EBI y su evolución a lo largo de varias décadas, es importante resaltar las diferencias entre educación bilingüe y educación (bilingüe) intercultural. La primera utiliza la lengua indígena solamente como instrumento para la enseñanza de la cultura occidental; por ejemplo, en el caso del Perú, el uso del quechua en escuelas bilingües para la enseñanza de un currículo tradicional y oficial no constituye un enfoque intercultural de la educación (Zavala y Córdova 2003). La educación (bilingüe) intercultural es un concepto más amplio, que hace referencia a un proceso de aprendizaje contextualizado social y culturalmente (López y Kuper 2000). El idioma es solo un componente de las culturas indígenas; por lo tanto, una educación intercultural no solo requiere el uso de una lengua indígena para la enseñanza, sino también incorporar al currículo conocimiento y valores de la sociedad indígena⁴. Es un modelo de educación que promueve un diálogo entre la cultura occidental y la cultura indígena, tras el cual ambas se enriquecen y transforman.

Actualmente en el país se habla de Educación Intercultural Bilingüe (EIB⁵), buscando enfatizar que lo intercultural constituye el punto a partir del cual se sustenta lo lingüístico. Sin embargo, a pesar de este nuevo cambio en la denominación, en la práctica el énfasis en la educación peruana parece haber estado principalmente en la educación bilingüe, sin considerar en profundidad el aspecto intercultural de esta.

No obstante, en todas las versiones de la política EBI que han existido en el país, los objetivos siempre han trascendido la esfera educativa. Estos implican aspectos pedagógicos, lingüísticos, culturales y políticos, y abarcan desde un nivel micro a uno macro. A nivel micro, los programas bilingües se elaboran para abordar las necesidades educativas de niños indígenas en contextos rurales, otorgándoles

4 Para una discusión más amplia sobre este tema, véase Zavala, 2001.

5 De aquí en adelante se seguirá usando el término EBI en lugar del actual EIB debido a que era el programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) el que estaba vigente cuando fueron recolectados los datos usados en este estudio.

el derecho y la oportunidad de aprender a leer y escribir en su propia lengua, bien sea el quechua o el aimara, antes de introducirlos progresivamente al español como lengua principal para el aprendizaje. A nivel macro, se puede decir que el objetivo final de la EBI es transformar la sociedad —particularmente, las relaciones de poder— para volverla más equitativa y democrática mediante la incorporación, en el currículo, de conocimiento y valores tanto de la cultura occidental como de la indígena.

En cuanto al último punto, cabe precisar que, según el enfoque intercultural, este modelo educativo nos conducirá a una sociedad más democrática y justa solo si se implementa para toda la población. Adicionalmente, en aquellas zonas donde los estudiantes hablen una lengua indígena, la educación brindada deberá ser bilingüe además de intercultural. Sin embargo, en el Perú la EBI se implementa solamente en zonas rurales. Por tanto, aun cuando el programa tuviera éxito formando estudiantes interculturales en zonas rurales bilingües, difícilmente será capaz de contribuir al proceso de democratización e igualdad social, tal como lo proponen sus objetivos.

En lo que se refiere a la aceptación entre la población del modelo educativo EBI, existen estudios previos que sugieren que hay ciertas áreas del país donde la mayoría de padres y estudiantes de contextos EBI no están de acuerdo con este modelo educativo (Cueto y Secada 2004, Zavala y Córdova 2003). Quizá la política EBI, aunque considerada importante y bien intencionada desde el punto de vista de los expertos, haya resultado teniendo un enfoque vertical, “de arriba hacia abajo”, que a la hora de diseñar la política —y especialmente de implementarla— no habría tomado realmente en cuenta las opiniones e intereses de la población beneficiaria, lo que explicaría su rechazo.

Si bien la literatura sobre EBI en el Perú no es abundante, se han publicado algunos trabajos importantes. La mayor parte son reflexiones críticas sobre la actual situación y los retos de EBI en el Perú (véase Zavala y Córdova 2003; Zúñiga y Gálvez 2002; Zúñiga, Sánchez y Zacharías 2000; y López 1991), basadas en la extensa y rica

experiencia de sus autores en este campo. Sin embargo, hay pocos estudios empíricos que examinen los resultados de EBI en el país⁶ o que analicen detalladamente el proceso de su implementación. Como señalan Zavala y Córdova: “[...] se trata de un campo donde todavía falta mucho por investigar en cuanto a los resultados de su aplicación” (Zavala y Córdova 2003: 9).

Por consiguiente, el principal propósito del presente trabajo es analizar más de cerca el proceso de implementación del programa EBI, proporcionando evidencia empírica sobre cómo el contexto social en el que se encuentra inmerso el programa puede estar influyendo en las brechas entre lo planificado y lo implementado. Con tal fin, este trabajo establece en primer lugar cuáles son los resultados del programa EBI en la muestra de escuelas rurales en Puno, analizando las posibles brechas entre los resultados esperados y los reales, y la manera en que estas brechas se pueden explicar a partir de las características del proceso de implementación de la política EBI.

Específicamente, este estudio busca responder dos principales preguntas de investigación. La primera es: ¿Cómo se están desempeñando en matemática y comprensión de lectura los estudiantes EBI en comparación con sus pares en escuelas monolingües en español? Algunas preguntas más específicas relacionadas con este primer punto son: a) ¿Qué tipo de familia envía a sus hijos a una escuela EBI?; y b) ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento en matemática y comprensión de lectura de estudiantes EBI y de estudiantes que asisten a escuelas monolingües en español? La segunda interrogante principal será: ¿Cómo se puede explicar esta diferencia (si la hay) a partir de las percepciones y la interpretación de la realidad de los actores locales? Algunas preguntas de investigación específicas al respecto serían: a) ¿Favorece el contexto social la implementación del programa EBI?; y b) ¿Cómo afectan las percepciones sobre EBI que

6 Los trabajos de Espinoza y Torreblanca, 2003 y Cueto y Secada, 2004 muestran resultados del programa EBI.

tienen los diferentes actores de la comunidad educativa el desempeño académico de los estudiantes?

A fin de responder estas preguntas, el presente trabajo utiliza un modelo *probit* para determinar las características del estudiante, la familia y el contexto, asociadas con la matrícula en escuelas EBI. Luego se utilizan modelos de regresión lineal múltiple para modelar los factores asociados al rendimiento de los estudiantes EBI. Cabe señalar que dichos modelos tienen la particularidad de introducir como variables explicativas las actitudes de los actores locales hacia la EBI. Finalmente, se utiliza un análisis bivariado para describir las actitudes y opiniones de los actores de la comunidad educativa respecto a la EBI.

Los resultados obtenidos serán interpretados y analizados a la luz de un enfoque centrado en los actores (*Actor-Oriented Approach*). Este enfoque, desarrollado principalmente por Norman Long, enfatiza la importancia de reconocer que “[...] todo tipo de intervención externa ingresa necesariamente al ‘mundo’⁷ del individuo y grupo social afectado, y de esta manera es mediada y transformada por estos mismos actores y estructuras” (Long 2001: 13). En el caso de la EBI en el Perú, parece quedar claro que la formulación de políticas no se puede ver como un proceso lineal que va desde la formulación de la política hasta los resultados de la misma. Se necesita abrir la “caja negra” a fin de investigar cómo y por qué la política es transformada por los actores cuando está siendo implementada, produciendo a largo plazo resultados diferentes a los que se esperaban. Es importante dejar claro que este estudio no pretende ser una evaluación de impacto del programa EBI en Puno, sino más bien un análisis sociológico del contexto en el cual esa política se está implementando.

Una de las principales limitaciones de este estudio es que el análisis se hace solamente para siete distritos de Puno, solo una de las zonas del país donde se implementa el programa de EBI, aunque con una gran población indígena. Los resultados no se pueden generalizar al departamento

7 *Life-world*, en términos de Long (2001).

de Puno ni a otras zonas bilingües del país. Adicionalmente, hubiera sido valioso complementar estos datos cuantitativos con datos cualitativos, realizando entrevistas a profundidad con los principales actores locales. A pesar de estas limitaciones, creemos que el presente trabajo puede constituir una importante y novedosa contribución al debate nacional sobre EBI.

El contexto: etnicidad, pobreza y educación en el Perú

Si bien en los últimos años la incidencia de la pobreza ha tendido a disminuir en el país, el porcentaje de gente cuyo ingreso está por debajo de la línea de pobreza es aún alto. Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)⁸, la incidencia de la pobreza en el Perú para el año 2008 era de 36,2%. La pobreza se encuentra particularmente concentrada en zonas rurales, donde casi 60% de la población es pobre, mientras que en zonas urbanas la incidencia de pobreza es de 23,5%.

Varios estudios han establecido que en el Perú existe una estrecha relación entre ser pobre y ser indígena. Después de Bolivia y Guatemala, el Perú tiene la población indígena más grande en América Latina. Entre 28% y 42% de los hogares peruanos pueden ser considerados indígenas. El porcentaje más bajo se obtiene cuando se consideran indígenas solamente los hogares donde el jefe del hogar y/o cónyuge cuentan con una lengua indígena (quechua, aimara o una lengua nativa de la región amazónica) como lengua materna. El porcentaje más alto incluye a todos los hogares donde el jefe del hogar y/o su cónyuge tienen padres o abuelos cuya lengua materna es o era una lengua indígena. Casi 50% de la población que vive en extrema pobreza en el país proviene de hogares donde la lengua materna del jefe del hogar es indígena (Herrera 2002).

En el Perú, no toda la población tiene las mismas oportunidades de acceder a la educación. De hecho, la población indígena tiene pocas oportunidades de hacerlo. Como puede verse en el cuadro 1,

8 Perú en cifras: Indicadores sociales-Pobreza. Disponible en <<http://www.inei.gob.pe/>>.

mientras que 62,4% de la población indígena solo cuenta con educación primaria, el porcentaje de la población no indígena en tal situación es de 43,3%. La población indígena ha tenido aún menos acceso a la educación secundaria: apenas 28,1% de esta cuenta con educación secundaria, frente a 34,6% de la población no indígena. Por último, es en la educación superior donde las diferencias se hacen aún más amplias: solo 9,5% de la población indígena ha llegado a este nivel educativo, comparado con 22% de la población no indígena que alcanza dicho nivel.

Sin embargo, en el cuadro 1 podemos notar que cuando los resultados son desagregados para diferentes cohortes⁹ se observa cierto avance hacia el acceso equitativo a la educación entre las poblaciones indígena y no indígena. Cuando comparamos los dos grupos de población por cohortes vemos un avance significativo en cuanto al acceso a educación secundaria y superior entre la población indígena. Entre la población indígena mayor de 55 años solamente 11,7% cuenta con

Cuadro 1. Nivel educativo de la población según etnicidad y cohorte

<i>Nivel educativo según grupos (porcentaje)</i>	<i>Nivel educativo</i>			<i>Total</i>
	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Superior</i>	
<i>Indígena</i>	62,4	28,1	9,5	100
25-34 años	37,4	49,6	13,1	100
35-44 años	48,8	38,1	13,2	100
45-54 años	64,3	24,7	10,9	100
55 años a más	84,1	11,7	4,2	100
<i>No indígena</i>	43,3	34,6	22,0	100
25-34 años	27,8	48,8	23,4	100
35-44 años	30,4	40,7	28,9	100
45-54 años	41,2	33,5	25,3	100
55 años a más	63,2	22,9	13,9	100

Fuente: ENAHO 2001.

Población indígena definida a partir de la lengua materna de la persona o de sus padres o abuelos. Elaboración propia en base a información de jefes de hogar.

9 Solo la población mayor de 25 años ha sido considerada para definir cohortes porque en teoría es la única que podría haber concluido la educación superior.

educación secundaria, frente a 22,9% entre la población no indígena; y solo 4,2% cuenta con educación superior, frente a 13,9% de su contraparte no indígena. En la generación más joven la situación parece ser mejor, especialmente en el acceso a educación secundaria: 49,6% de la población indígena de 25 a 34 años cuenta con educación secundaria, frente a 48,8% de la población no indígena; y 13,1% de ellos tiene acceso a educación superior, frente a 23,4% de su contraparte no indígena.

No obstante, aun cuando la situación parece estar mejorando en términos de acceso a educación, la población indígena en general todavía cuenta con menos años de educación. En promedio, la población indígena tiene 2,4 años menos de educación que la no indígena (5,7 y 8,1 años respectivamente). En el cuadro 2 se puede ver que la brecha de escolaridad se está cerrando, particularmente entre la generación más joven.

Parece ser, entonces, que la brecha entre la población indígena y no indígena en términos de acceso a la educación se está volviendo una brecha en términos de calidad de educación. La mayoría de los estudiantes indígenas son de zonas rurales del país y, como ya se indicó anteriormente, estos son los más pobres. La oferta de educación pública en estas zonas es limitada y la mayoría de las escuelas son *unidocentes*¹⁰.

Cuadro 2. Años de escolaridad de la población según etnicidad y cohorte

<i>Años de escolaridad según grupo (media)</i>	<i>Indígena</i>	<i>No indígena</i>	<i>Total</i>
<i>Total</i>	5,7	8,1	7,2
25-34 años	7,8	9,3	8,7
35-44 años	7,4	9,5	8,7
45-54 años	5,9	8,4	7,4
55 años a más	3,4	6,3	5,1

Fuente: ENAHO 2001.

Elaboración propia en base a información de jefes de hogar.

¹⁰ Un solo profesor en la escuela primaria enseña a todos los grados.

Estas escuelas, que representan el 40% de las escuelas en zonas rurales y de extrema pobreza, se caracterizan por una baja calidad del servicio educativo —que se expresa en un número de estudiantes por maestro por encima de los estándares regulares— y pobres resultados educativos. La pobreza, la desnutrición, el bajo nivel educativo de la madre y la lengua materna diferente al español son características de la mayoría de los niños de estos contextos (Unidad de Estadística Educativa 2005).

Diversas evaluaciones de desempeño a nivel nacional e internacional han mostrado el pobre rendimiento de los estudiantes de zonas rurales en comparación con su contraparte urbana. Pero si los resultados educativos en contextos rurales son pobres, entre los estudiantes indígenas los resultados son aún más bajos¹¹. Kudo (2004) ha encontrado que los estudiantes indígenas tienen un desempeño inferior al de sus contrapartes no indígenas independientemente de la localidad en la que se encuentra la escuela (urbana o rural). Encontró, además, que los estudiantes indígenas aprenden mejor cuando asisten a escuelas no indígenas (en español), pero aun entonces su rendimiento es insatisfactorio.

Aparte de los resultados antes mencionados relativos a los logros de los estudiantes indígenas en general, existen también estudios que evalúan de manera específica el desempeño de estudiantes bilingües. Espinosa y Torreblanca (2003) usan información de la Evaluación Nacional del 2001 para mostrar diferencias significativas entre el rendimiento de los estudiantes EBI y los estudiantes de escuelas monolingües en español de zonas rurales, siempre en favor de los últimos, tanto en matemática como en comprensión de lectura, y en cuarto y sexto grado (grados incluidos en la evaluación). En la misma línea, en un estudio realizado en escuelas rurales EBI y no EBI de Puno, Cueto y Secada (2004) encuentran logros similares entre los estudiantes de escuelas rurales EBI y no EBI, e incluso más bajos para los EBI.

11 Resultados similares encuentra McEwan (2004) en Bolivia y Chile. Según sus observaciones, hay una brecha considerable entre el logro de estudiantes indígenas y no indígenas, tanto en matemática como en español. La brecha se explica primordialmente por las diferencias en la calidad de las escuelas y aulas atendidas por estudiantes indígenas y no indígenas, pero también por variables familiares como el nivel de educación de los padres.

Basándose en su experiencia de trabajo con docentes EBI en la zona sur de los Andes peruanos, Zavala y Córdova (2003) proponen que una variable que puede estar influenciando los resultados de la EBI en el Perú es la extrema pobreza de los estudiantes matriculados en las escuelas de esta modalidad. Asimismo, las difíciles condiciones de trabajo de los docentes y otros factores más ideológicos, tales como la oposición de los padres a ese tipo de educación, la situación social del quechua o cualquier otra lengua vernacular en relación con el español, y el conflicto cultural que existe en el país.

Finalmente, cuando se someten a pruebas estandarizadas regionales e internacionales, los estudiantes indígenas obtienen puntajes significativamente más bajos en pruebas de matemática y lectura. Las escuelas indígenas también presentan mayores tasas de deserción, repitencia y reprobación (Hall y Patrinos 2005).

Esta situación representa un reto crítico para el país. Estudios previos (por ejemplo, Herrera 2002) han establecido que el bajo nivel educativo de los padres es transmitido a sus hijos; es decir, existe un tipo de perpetuación de la pobreza o transmisión intergeneracional de la pobreza debido a cercana relación entre esta y la falta de educación. Al final, el país está enfrentando un círculo vicioso de pobreza. El ser indígena reduce la probabilidad de tener acceso a la educación (o al menos a una educación de calidad), lo que a su vez incrementa la probabilidad de ser pobre. La existencia de este círculo vicioso es precisamente lo que demanda la intervención del Estado, diseñando políticas educativas orientadas a proveer mayor y mejor educación a poblaciones indígenas, para reducir la brecha educativa y mejorar la calidad de la educación.

Puno y el Programa de Educación Bilingüe Intercultural

Se puede decir que Puno ha sido la zona pionera en Educación Bilingüe en el Perú. La práctica de la educación rural en el país se inició a comienzos del siglo XX en Puno con el trabajo del distinguido

maestro aimara Manuel Camacho en comunidades bilingües ubicadas en zonas aledañas al lago Titicaca. El trabajo de Camacho fue continuado por otras importantes iniciativas de docentes locales muy conocidos, como María Galindo, quien muchos años antes de que la educación bilingüe comenzara oficialmente en el país, ya estaba promoviendo la alfabetización tanto en español como en la lengua nativa (López y Kuper 2000, López 1991). Sin embargo, no es mera coincidencia que la educación bilingüe empezara aquí. Como lo explica López (1991), Puno era una zona con altas tasas de analfabetismo, baja cobertura del sistema educativo y alta densidad de población indígena de habla quechua o aimara; pero sobre todo, la población quechua y aimara tenía allí una disposición muy positiva hacia la educación. Más recientemente ha habido importantes experiencias de educación bilingüe en Puno. Entre ellas, la más importante es el Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB). Este programa, fundado por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), se inició en 1977 y fue discontinuado a comienzos de la década de 1990. Durante este tiempo, el programa produjo material educativo e investigaciones¹² (Cueto y Secada 2004).

Para el año 2000, cuando se recogieron los datos utilizados en este estudio, el Ministerio de Educación había implementado en Puno un Programa de Educación Bilingüe Intercultural con los siguientes objetivos¹³:

- 1) Proveer educación bilingüe intercultural en los niveles de inicial y primaria para la mayoría de la población vernáculo-hablante de zonas rurales.
- 2) Promover un bilingüismo aditivo y coordinado¹⁴ en el educando para mejorar su rendimiento académico y su autoestima.

12 Véase López 1991 para una descripción más detallada de los logros y las limitaciones de este programa.

13 Ministerio de Educación 2000, en Cueto y Secada 2004.

14 Esto significa que ambas lenguas, el español y la lengua vernacular, son importantes y ninguna domina sobre la otra. Este enfoque del bilingüismo corresponde a un modelo particular de la educación bilingüe, aquel del mantenimiento y desarrollo (López y Kuper 2000).

- 3) Contribuir a que en los diferentes niveles del sistema educativo se superen las actitudes y los comportamientos discriminatorios a fin de lograr la igualdad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos.

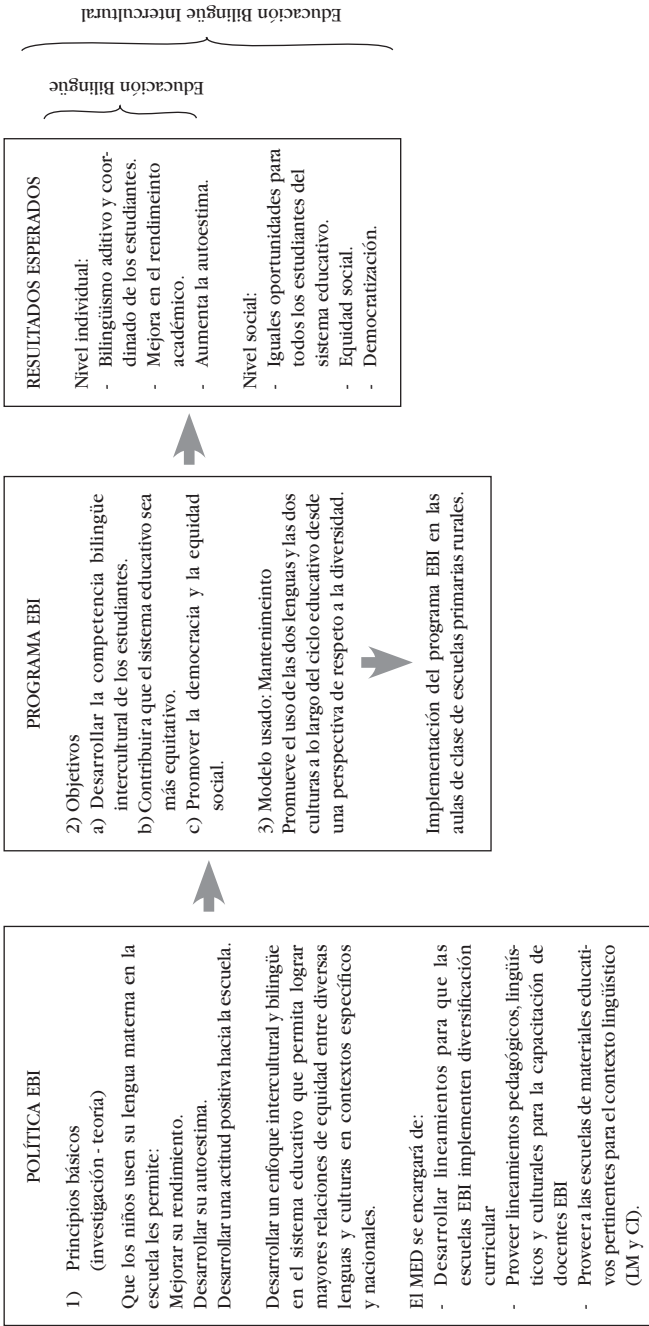
Con el objetivo de implementar este programa, el Ministerio de Educación había:

- Desarrollado lineamientos para que las escuelas bilingües implementaran la diversificación curricular.
- Proporcionado lineamientos lingüísticos, pedagógicos y culturales para la capacitación de docentes EBI. Institutos pedagógicos o universidades capacitaron a los docentes en la metodología EBI mediante un contrato con el Ministerio de Educación.
- Proporcionado a las escuelas material educativo pertinente al contexto lingüístico. El Ministerio distribuyó a las escuelas EBI de Puno material educativo para matemática y comunicación (lenguaje), tanto en español como en la lengua indígena. También distribuyó otros materiales bilingües, como cuentos (Cueto y Secada 2004).

El diagrama 1 presenta un resumen de la política EBI (principios básicos), el programa EBI (objetivos e implementación en escuelas) y los resultados esperados, tal como se concebía en el año 2000, cuando se recogieron los datos de este estudio. Tal como se señaló, el programa ha seguido modificándose en los años siguientes; sin embargo, dichas modificaciones, antes que contradecir lo establecido hasta ese momento, ampliaron la concepción y los objetivos de la educación intercultural bilingüe, por lo que pensamos que los resultados de este estudio siguen siendo útiles como un aporte más para la reflexión sobre este tema¹⁵.

15 Para mayor detalle sobre los objetivos del Programa Intercultural Bilingüe actual véase la Ley General de Educación 28004, del año 2003, y su respectivo Reglamento.

Diagrama 1. Modelo de Educación Bilingüe Intercultural



Una aproximación empírica a la política pública: enfoque centrado en los actores

Los programas de educación bilingüe y de educación bilingüe intercultural existen en el Perú desde hace más de tres décadas; sin embargo, la implementación de EBI en el país no ha producido los resultados esperados. Debido a ello, la propia política ha sido revisada una y otra vez durante los últimos treinta años, suponiendo que los resultados esperados no se han logrado porque el contenido de esta no era el correcto. Así, la Política Nacional de Educación Bilingüe ha evolucionado en el papel, pero ha sido incapaz de producir cambios reales en el aula (Zúñiga y Gálvez 2002). Parece existir una brecha considerable entre lo que se planea a nivel de la DINEBI y lo que en realidad se implementa en las escuelas.

El enfoque centrado en los actores (conocido en inglés como *Actor-Oriented Approach*) es una respuesta a los modelos lineales o cíclicos de creación de políticas que proponen tres fases claras y sucesivas: formulación, implementación y evaluación de la política, midiendo el éxito de la política en relación con qué tanto se han logrado los objetivos originales. Según Long (1992), esta manera de conceptualizar la creación de políticas es una simplificación excesiva de un proceso mucho más complejo, que a menudo supone la transformación de la política durante el proceso de implementación y durante el cual no es posible seguir una ruta lineal desde la formulación hasta el resultado. De acuerdo con este autor, al analizar el proceso de implementación de cualquier política se debe considerar que “[...] los grupos locales formulan y persiguen activamente sus propios ‘proyectos de desarrollo’, los cuales pueden chocar con los intereses de las autoridades centrales” (Long 1992: 34).

Creemos que este puede ser precisamente el caso de la implementación de la política EBI en Puno; por eso, un análisis centrado en la perspectiva de los actores —como el propuesto por Norman

Long— puede constituir un marco apropiado para entender el problema de la EBI en el Perú¹⁶.

El enfoque centrado en los actores surgió como respuesta al análisis estructural dominante en la sociología del desarrollo. Según esta última, todo cambio estructural importante en una sociedad dada es el resultado de fuerzas externas tales como las del mercado o las del Estado. Aunque Long reconoce que esta proposición puede ser cierta en alguna medida, también enfatiza la importancia de reconocer que “[...] todo tipo de intervención externa ingresa necesariamente al ‘mundo’¹⁷ del individuo y grupo social afectado, y de esta manera es mediada y transformada por estos mismos actores y estructuras” (Long 2001: 13). Su enfoque resulta más dinámico para entender el cambio social al reconocer la interacción y determinación mutua de factores “internos” y “externos”, y, por lo tanto, el papel central de la acción humana.

Solo si se reconoce que la acción humana cumple un papel importante es posible considerar la posibilidad de que se produzcan respuestas diferentes a circunstancias estructurales similares en un contexto relativamente homogéneo. De acuerdo con el planteamiento de Long, lo que originalmente era un factor externo —es decir, la política y el programa— se “interioriza” y comienza a adquirir diferentes significados para diferentes actores. A medida que estas intervenciones ingresan a sus mundos (*life-worlds*), los actores se comportan de acuerdo a cómo ellos entienden lo que está ocurriendo. Por lo tanto, si ellos entienden las cosas de manera diferente, definitivamente tendrán respuestas diferentes al mismo factor externo. Como parte del proceso de adaptación a los nuevos elementos de su entorno, los actores cambian tanto sus propias estrategias de vida como la intervención en sí misma. En

16 Debe mencionarse que el enfoque de Long no es el único dentro de esta perspectiva (*Actor-Oriented Approach*). Thomas y Grindle (1990) y Grindle (2004) también abordan la creación de políticas desde una perspectiva centrada en los actores, pero la principal diferencia entre ellos es que estos últimos se preocupan más de las élites estatales y burócratas (como actores) que de los actores locales.

17 O *life-world*, en términos de Long (2001).

palabras de Long, “[...] los diferentes patrones que emergen son en parte la creación conjunta de los propios actores” (Long 2001: 13).

Tanto la interpretación de la realidad como la acción social son siempre específicas al contexto y generadas en este. Como explica Long (2001), los significados, los valores y las interpretaciones se construyen culturalmente, pero se aplican de manera diferencial y se reinterpretan de acuerdo con posibilidades conductuales existentes.

Los siguientes conceptos son elementos básicos de un enfoque centrado en los actores: actor, agencia, conocimiento y poder. Según Long (1992), el concepto de *actor* es una construcción social mas no un sinónimo de individuo. Para tal concepto es clave la idea de que los actores sociales no son beneficiarios pasivos de la intervención (como lo sugieren algunos modelos tradicionales de planificación), sino participantes activos, con sus propios conocimientos y estrategias, que interactúan y negocian tanto con otros actores locales como con instituciones y actores externos. Se debe prestar especial atención a la manera como las prácticas, estrategias y lógica de cada actor se conectan con —o se distancian de— las de otros actores; o, en términos de Long, cómo estas se entrelazan.

El concepto de *agencia* también es central en este enfoque; se refiere a la capacidad de los actores para procesar su experiencia y las de otros y actuar basándose en estas, con el propósito de generar una situación diferente a la actual (Long 2001). Los actores buscan entender el contexto social que los rodea y actuar de acuerdo con sus propios intereses, incluso cuando se encuentran afrontando dificultades tales como poca información, coerción o incertidumbre.

Long sostiene que es importante no confundir *agencia* con *capacidad de decisión*, pues el primero es un concepto más amplio. La agencia (y el poder) depende “[...] de manera crucial de la emergencia de una red de actores que se adhieren parcialmente, aunque casi nunca completamente, al proyecto de alguna o algunas otras personas” (Long 1992: 23). Long establece una relación entre estos dos conceptos

principales, actores y agencia, al decir que solo debemos reconocer como actores sociales a “[...] aquellas entidades a las que se les puede atribuir significativamente el poder de agencia” (Long 1992: 23).

Los últimos dos conceptos centrales de este enfoque son *conocimiento* y *poder*. Primero, según Long, el conocimiento no es algo dado sino que se negocia y crea de manera conjunta durante complejas interacciones sociales como las antes descritas. Segundo, durante este proceso de negociación e interacción ocurren luchas de poder, y el enfoque centrado en los actores apuntan a entender estas luchas: “Todos los actores ejercen algún tipo de ‘poder’, aun quienes están en posiciones muy subordinadas” (Long 2001: 17).

Para resumir, el enfoque centrado en los actores busca entender y explicar las situaciones que estos enfrentan como parte de su vida cotidiana. Según este punto de vista, la intervención no es la implementación de un plan de acción (enfoque lineal de los modelos normativos), sino un “[...] proceso continuo de transformación en el que se distinguen los intereses y luchas de los diferentes actores” (Long 1992: 9). Es importante estudiar lo que está ocurriendo, porque con frecuencia los actores sociales locales formulan y persiguen activamente sus propios “proyectos de desarrollo”, que pueden resultar contrapuestos a los intereses de actores externos o de las autoridades.

Datos, estadística descriptiva y especificación de los modelos¹⁸

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos tipos de instrumentos: pruebas de rendimiento y cuestionarios. El trabajo empírico de esta

18 Como este estudio se realizó utilizando la base de datos originalmente elaborada por Cueto y Secada (2003), los ítems "Instrumentos" y "Muestra" de este capítulo se basan en dicho trabajo.

investigación se basa en datos transversales; es decir, el rendimiento fue medido una sola vez al final del año escolar¹⁹.

Se tomaron pruebas de rendimiento en matemática y comprensión de lectura. Las pruebas de matemática constaron de 29 preguntas relacionadas con habilidades básicas de suma, resta, multiplicación y división, con o sin residuo, usando números enteros y fracciones. Se incluyeron ejercicios puramente numéricos y problemas sencillos, tomando en consideración el currículo oficial del grado respectivo²⁰. La dificultad de la prueba fue comparable a la de los problemas más sencillos incluidos en los materiales educativos repartidos por el Ministerio de Educación en los grados evaluados. La prueba fue la misma para los estudiantes de cuarto y quinto grado. La prueba de comprensión de lectura contenía cuarenta preguntas, desde oraciones sencillas (pocas palabras) hasta textos con cuatro oraciones. La prueba estaba originalmente diseñada como parte de la Serie Interamericana para estudiantes de segundo y tercer grado, pero estudios previos de zonas rurales del Perú con la misma prueba sugirieron que el nivel educativo de estos estudiantes no permitía el uso de pruebas más complejas²¹.

Todas las pruebas se hicieron en español, porque tanto una visita inicial a las escuelas incluidas en el estudio como una investigación previa llevada a cabo en la zona revelaron que si bien la mayoría de los estudiantes tenían como lengua materna el quechua o el aimara, solo unos pocos sabían leer o escribir en su lengua indígena. Sin embargo, todas las instrucciones iniciales para la prueba fueron dadas tanto en la lengua materna como en español. En cuanto a la confiabilidad interna de las pruebas de rendimiento, la prueba de matemática tuvo un coeficiente Alpha de 0,87 y la de comprensión de lectura

19 Diciembre del año 2000.

20 No se incluyeron en esta prueba todas las competencias del currículo oficial, sino solo aquellas que un estudio preliminar identificó como prioritarias para la mayoría de los docentes (operaciones numéricas y problemas de rutina).

21 Para una explicación completa de este tema véase Cueto, Jacoby y Pollit (1997).

tuvo un coeficiente de 0,89. Ambos coeficientes son considerados aceptables.

Los cuestionarios se aplicaron a estudiantes, padres de familia, profesores y directores de escuela; en términos generales, en la lengua preferida por la persona encuestada y en pequeños grupos o de manera individual (dependiendo del nivel de comprensión de lectura del encuestado). Se llevó a cabo un estudio piloto antes de definir la versión final del instrumento. El objetivo de los cuestionarios era obtener información sobre características de los estudiantes, tales como edad, sexo, lengua materna, medidas antropométricas y percepción de la educación EBI; y también información relevante acerca de sus docentes, como información sociodemográfica, años de experiencia, capacitación como maestro en EBI, lenguas habladas y percepción de la educación EBI; sus padres, tales como información sociodemográfica, nivel educativo, tamaño de la familia, bienes familiares y percepción de la educación EBI; y características de la escuela, como tipo de escuela, ubicación, tamaño de la clase y disponibilidad de materiales de EBI.

Adicionalmente, técnicos de enfermería previamente capacitados por un profesional enviado desde Lima tomaron la talla y el peso de cada estudiante. El profesional calibró todas las balanzas usadas para pesar a los estudiantes y supervisó los procedimientos. Talla y peso se convirtieron a puntajes *z* siguiendo el programa *Epi Info 2000*.

La muestra

Las escuelas incluidas en la muestra fueron seleccionadas intencionalmente para capturar la diversidad (es decir EBI, no EBI y monolingües en español) dentro de un mismo distrito. Todas las escuelas seleccionadas pertenecen a siete distritos situados en zonas alrededor del lago Titicaca, en el departamento de Puno: Acora, Coata, Azángaro, Ilave, Pilcuyo, Vilque Chico y Caracoto. Los dos principales criterios de selección de los distritos fueron la existencia simultánea de escuelas EBI y monolingües en español dentro del distrito y la distancia del distrito al lago. Además, las escuelas seleccionadas en cada distrito debían satisfacer

los siguientes requerimientos: un número similar de estudiantes en cuarto y quinto grado y, para el caso de escuelas EBI, ser las más grandes del distrito, de manera que el número de estudiantes matriculados fuese similar al de aquellos matriculados en escuelas monolingües en español.

La muestra incluyó veinte escuelas, la mitad ubicadas en zonas rurales quechua y el resto en zonas rurales aimaras, y todas escuelas multigrado. Once de las veinte escuelas seleccionadas fueron EBI: seis en la zona quechua y cinco en la aimara. El cuadro 3 resume el número de estudiantes, docentes, padres y escuelas incluidos en la muestra. Los estudiantes estaban en cuarto y quinto grado de primaria en el momento en que se recogieron los datos. En cuanto a los docentes, los cuestionarios se aplicaron a todos los profesores de primaria que se pudieron encontrar en la escuela al momento de recolectar la información²².

Cuadro 3. Número de escuelas y participantes en la muestra

	<i>Estudiantes Cuarto grado</i>	<i>Estudiantes Quinto grado</i>	<i>Padres Cuarto grado</i>	<i>Padres Quinto grado</i>	<i>Profesores</i>
EBI, zona aimara (5 escuelas)	47	58	34	46	18
ME, zona aimara (5 escuelas)	66	70	53	57	21
EBI, zona quechua (6 escuelas)	86	66	71	53	17
ME, zona quechua (4 escuelas)	51	53	44	40	14
Total (20 escuelas)	250	247	202	196	70

EBI: educación bilingüe intercultural.

ME: educación monolingüe en español.

22 La lógica detrás de esta decisión es que no solo los profesores de cuarto y quinto grado afectan el rendimiento de los estudiantes sino que también es importante, en un sentido más amplio, el contexto educacional del personal de la escuela.

En el cuadro 4 se resume información relativa a las características socioeconómicas de los estudiantes en los distintos tipos de escuelas. En términos generales, todos los estudiantes provienen de contextos pobres; sin embargo, los estudiantes de las zonas quechuas (sean de EBI o no) parecen ser los más pobres entre los pobres.

Los estudiantes de escuelas EBI y las que no lo son (escuelas monolingües en español) parecen tener características similares en zonas quechuas y aimaras. La edad de los estudiantes es similar en los dos grupos, tanto en cuarto como en quinto grado. Sin embargo, la edad promedio de todos los estudiantes de la muestra excede en más de un año la edad esperada para su grado respectivo. También son similares en relación con su estado de salud. La incidencia de desnutrición es alta entre los estudiantes de la muestra (alrededor de 50%) en escuelas EBI y en las monolingües en español.

En cuanto a los jefes de hogar incluidos en la muestra, la mayoría trabajan en agricultura y tienen algún nivel de educación primaria; solo un pequeño porcentaje no tiene educación (tanto en escuelas EBI como en las monolingües en español). En cuanto al uso de la lengua indígena, la mayoría de los jefes de hogar hablan tanto español como la lengua indígena; sin embargo, el porcentaje de quienes solo hablan lengua indígena es mayor entre los padres aimaras (en escuelas EBI y en escuelas monolingües en español). Por último, casi todos los estudiantes de la muestra habitan en una vivienda que se puede considerar precaria.

Metodología

El trabajo empírico de este estudio está dividido en tres partes. En la primera parte se utilizan *modelos de respuesta cualitativa*, también conocidos como *modelos de probabilidad* para estudiar los factores asociados a la matrícula en escuelas EBI. Estos modelos se caracterizan por la naturaleza cualitativa de la variable dependiente, y su objetivo es estimar la probabilidad de estar matriculado en una escuela EBI. En este caso, la variable dependiente solamente puede tomar dos

Cuadro 4. Características de la muestra

	<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>		<i>Total</i>
	<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>	
Estudiantes mujeres (%)	48,1 (50,0)	55,1 (50,0)	35,6** (48,0)	49,2 (50,0)	47,2 (49,0)
Edad de estudiantes, cuarto grado (media)	11,5 (1,5)	11,3 (1,3)	10,5 (1,3)	10,5 (1,2)	11,0 (1,4)
Edad de estudiantes, quinto grado (media)	12,4 (1,8)	11,9 (1,3)	11,5 (1,1)	11,5 (1,4)	11,8 (1,5)
Estudiantes con desnutrición crónica (%)	54,6 (49,0)	54,2 (50,0)	42,7 (49,0)	44,3 (49,0)	49,1 (50,0)
Estudiantes con educación inicial (%)	32,5** (47,0)	47,6 (50,2)	88,4 (32,1)	88,9 (31,4)	62,4 (48,4)
Nivel educativo del jefe de hogar: sin educación (%)	8,9 (28,7)	8,4 (28,0)	7,5 (26,5)	9,3 (29,1)	8,6 (28,1)
Nivel educativo del jefe de hogar: primaria completa o incompleta (%)	64,2 (48,1)	69,9 (46,2)	53,8** (50,2)	68,5 (46,7)	64,5 (47,9)
Nivel educativo del jefe de hogar: secundaria incompleta o más (%)	26,8 (44,5)	21,7 (41,5)	38,8** (49,0)	22,2 (41,8)	26,9 (44,4)
Jefe de hogar solo habla lengua nativa (%)	11,4 (31,0)	9,6 (29,0)	25,0 (43,0)	29,6 (45,0)	18,8 (39,0)
Jefe de hogar habla español y lengua nativa (%)	88,6 (31,0)	90,4 (29,0)	75,0 (43,0)	70,4 (45,0)	81,2 (39,0)
Actividad económica del jefe de hogar: agricultura (%)	74,8 (43,0)	73,8 (44,0)	72,5 (44,0)	76,9 (42,0)	74,7 (43,0)
Viviendas con piso precario (tierra) (%)	100,0** (0,0)	92,9 (25,0)	72,2 (45,0)	70,4 (45,0)	84,8 (35,0)
Hacinamiento (más de tres personas por cuarto) (%)	33,6 (47,0)	27,5 (44,0)	26,7* (44,0)	39,8 (49,0)	32,6 (46,0)

*** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,10

ME: educación monolingüe en español.

valores: 1 si el niño o niña está matriculado en una escuela EBI y 0 si no lo está.

Se usó un modelo *probit* para calcular la probabilidad de ser matriculado en una escuela EBI. Este modelo utiliza la *función de la distribución normal acumulada* (Kmenta 1986). Cabe aclarar desde un inicio que el *probit* es utilizado como herramienta para describir el tipo de familia que envía a sus hijos a una EBI sin interpretarla en términos de elección. Debido a los datos disponibles no es posible modelar la elección entre las escuelas EBI y las monolingües en español, porque según la base de datos del censo nacional la mayoría de las escuelas incluidas en la muestra son la única en el pequeño pueblo donde se encuentran; por lo tanto, no existe una verdadera elección para los padres. Por eso, los resultados del modelo *probit* no se han interpretado en términos de variables que determinan elección de escuela, sino más bien en términos de cuáles son las variables que están correlacionadas con la asistencia a un tipo de escuela (EBI o monolingüe en español). Al final, se puede decir que este modelo representa un esfuerzo adicional para mostrar que los dos grupos de estudiantes son comparables.

No hay mayor investigación sobre las variables que afectan la probabilidad de matrícula en una escuela EBI, pero sí existe una considerable cantidad de literatura sobre los determinantes de la matrícula escolar en general. Según la literatura (Bedi *et al.* 2004, Ponce y Vos 2004, Edwards 2002, Schultz 2001 y Vos 1996), la matrícula escolar tiene varios determinantes y es posible clasificarlos en diferentes niveles: nivel individual (características del niño, tales como sexo y etnicidad), nivel familiar (características de la familia del niño, tales como el nivel educativo de los padres y el ingreso familiar) y nivel escolar/comunitario (características de la escuela, como distancia a las facilidades escolares [geográfica/tiempo] y gasto público en educación).

Para fines de este trabajo, definiremos la matrícula escolar en EBI ($E = 1$) como sigue:

$$E = \gamma_1 S + \gamma_2 F + \gamma_3 C + \varepsilon, \quad (1)$$

donde S es un vector de las características de los estudiantes, F es un vector de las características familiares y C es un vector de las características del contexto. Los γ son coeficientes a ser estimados y ε es un término de error. Se asume que el término de error ε está normalmente distribuido para poder estimar el modelo *probit* para la matrícula.

En la segunda parte se utilizan modelos de regresión lineal múltiple para modelar los diferentes factores escolares y contextuales que afectan los resultados de los programas. En este tipo de modelos, la variable dependiente (en este caso, el rendimiento) depende de dos o más variables explicativas (Gujarati 2004). Este modelo nos permite identificar el efecto de cada variable explicativa sobre la variable dependiente, manteniendo constante el valor del resto de las variables explicativas.

Los resultados de un programa bilingüe (rendimiento en pruebas estandarizadas de matemática y lectura) deberían explicarse no solamente en función de los insumos del programa (por ejemplo, características de docentes y escuelas EBI) sino también en función de factores importantes del contexto, tales como las características de los estudiantes y de las familias (Northeast and Island Regional Education Laboratory 1999). En este trabajo en particular estamos proponiendo que las actitudes de los actores locales hacia la EBI también deben ser consideradas como un importante factor contextual, además de las características socioeconómicas de los estudiantes y las familias.

Basándose en la información antes mencionada, se especifica el siguiente modelo:

$$Y_{ijk} = \gamma_0 + \gamma_1 S_{ijk} + \gamma_2 F_{ijk} + \gamma_3 D_{jk} + \gamma_4 E_{jk} + \gamma_5 C_k + \varepsilon_{ijk} \quad \varepsilon_{ijk} \sim N(0, \sigma^2), \quad (2)$$

donde

i : estudiante i

j : escuela j

k : contexto k

Y_{ijk} : rendimiento del estudiante en matemática o lectura

S_{ijk} : vector de características del estudiante

- F_{ijk} : vector de características de la familia
 D_{jk} : vector de las prácticas educativas del docente en el aula
 E_{jk} : vector de características de la escuela
 C_k : características del contexto (distrito donde está ubicada la escuela)
 ε_{ijk} : término de error

La heteroscedasticidad²³ tiende a ser un problema cuando se utilizan datos transversales (Mukherjee *et al.* 1998). Este estudio abordó tal problema estimando errores estándar robustos, usando el estimador de varianza Huber/White/Sándwich en lugar de realizar el cálculo tradicional.

El anexo A presenta información relativa a todas las variables incluidas en los modelos descritos en esta sección.

Por último, en la tercera y última parte del trabajo empírico se usa un análisis bivariado para describir la opinión y las actitudes de los actores locales (docentes, padres y estudiantes) hacia el programa EBI.

Resultados

¿Qué tipo de familias manda a sus hijos a escuelas EBI?

Antes de presentar los resultados del programa EBI es importante establecer las características de los estudiantes matriculados en escuelas EBI, en particular sus propias características y las de sus familias. Como se indicó en la sección anterior, se utilizó un modelo *probit* para describir el tipo de familia que manda a sus hijos a una escuela EBI, sin interpretar los resultados en términos de elección.

Los resultados del modelo *probit* se presentan en el cuadro 5. En comparación con los estudiantes matriculados en escuelas monolingües en español, los estudiantes matriculados en escuelas EBI tienden a ser varones, a tener más años de edad y a no haber recibido educación

23 Distribución desigual de la varianza.

inicial. Esto último podría deberse a que la mayoría de las escuelas EBI están situadas en zonas extremadamente rurales, en comunidades donde no hay ningún otro tipo de institución educativa aparte de la misma escuela. Por lo tanto, si esa escuela no tiene una sección de inicial (que es el caso general), los niños de dicha comunidad no contarán con una opción de educación inicial y probablemente se matricularán

Cuadro 5. Variables asociadas con matrícula en una escuela EBI

<i>Variable</i>	<i>Efecto marginal</i>	<i>Error estándar</i>	
<i>Características del estudiante</i>			
Sexo (mujer)	-0,14	0,06	**
Edad (años)	0,09	0,02	***
Grado	-0,10	0,06	
Preescolar	-0,16	0,06	**
Desnutrición	0,02	0,06	
<i>Características de la familia</i>			
Nivel educativo del jefe de hogar: primaria incompleta o completa	0,07	0,10	
Nivel educativo del jefe de hogar: secundaria incompleta o más	0,18	0,11	
Jefe de hogar: mujer	-0,21	0,10	*
Actividad del jefe de hogar: agricultura	-0,15	0,07	**
Jefe de hogar habla en lengua nativa con sus hijos en casa	-0,39	0,07	***
El estudiante habla en lengua nativa con sus hermanos	-0,04	0,07	
Tamaño del hogar	-0,02	0,01	**
Piso precario en el hogar	0,17	0,10	*
<i>Características del contexto</i>			
Distancia (km) a capital provincial	0,00	0,00	
Lengua (quechua=1)	-0,10	0,08	
Log Likelihood		-177,64262	
Pseudo R2		0,1637	
Número de observaciones		309	

*** p<0,01; ** p<0,05; * p<0,10

en una escuela primaria sin haber tenido alguna experiencia educativa previa fuera del hogar.

Con respecto a las familias de los estudiantes, sorprende encontrar que aquellos alumnos que provienen de ambientes más bilingües, donde la lengua nativa es usada en casa tanto por el jefe del hogar como por los niños para comunicarse entre ellos, por lo general tienden a estar matriculados en escuelas monolingües en español y no en escuelas EBI. De hecho, que el jefe de hogar hable en lengua indígena con sus hijos está asociado con una reducción de 39 puntos porcentuales en la probabilidad de asistir a una escuela EBI. Podría argumentarse que los padres que hablan predominantemente en lengua indígena prefieren mandar a sus hijos a escuelas que no sean EBI precisamente para darles a sus niños una mayor oportunidad de aprender español; sin embargo, como se indicó en el capítulo anterior, los padres no tienen en realidad la posibilidad de elegir, ya que usualmente existe solo una escuela en la comunidad donde viven. Por lo tanto, este resultado podría estar indicando más bien un problema en la focalización del programa. Este estudio no ha logrado corroborar el hecho indicado, porque esos mecanismos de focalización no son ni claros ni transparentes y por lo tanto no son de dominio público.

Otra característica de las familias de los estudiantes de escuelas EBI es que por lo general provienen de hogares más pequeños. Por último, en términos de las características de su contexto, los estudiantes de escuela EBI no son significativamente distintos a los alumnos matriculados en escuela monolingües.

Para concluir, es importante reflexionar sobre estos resultados. Se podría argumentar que existen dos posibles fuentes de sesgo en la muestra de este estudio: la primera debido a la elección de parte de los padres respecto al tipo de escuela (EBI o monolingüe en español) a la que envían a sus hijos; y la segunda, debido a la localización del programa.

La primera fuente de sesgo no existe en este estudio, puesto que, como se explicó, los padres no pueden realmente escoger qué tipo de escuela quieren para sus hijos. Tampoco existe evidencia sólida de

que la localización del programa sea una fuente de sesgo. En la sección anterior se usaron diferencias de medias para demostrar que los estudiantes de escuelas EBI son similares a los alumnos de escuelas monolingües en español en un número considerable de características. Los resultados del modelo *probit* aquí presentados proveen evidencia adicional de lo mismo. Varias características de ambos grupos no son diferentes. Solo algunas características de los estudiantes y de sus familias incluidas en este modelo son estadísticamente significativas; e incluso aquellas que lo son tienen coeficientes pequeños (en la mayoría de los casos), lo cual podría indicar que los dos grupos de estudiantes son similares hasta cierto punto, y que es razonable utilizar a los estudiantes de escuelas monolingües en español como grupo de comparación con los estudiantes de escuelas EBI. Para poder comparar a ambos grupos, en los posteriores análisis se controlará por aquellas características que sean distintas. Los resultados de esta comparación se presentan en la siguiente sección.

Estableciendo los hechos: ¿cómo se desempeñan los alumnos EBI en matemática y comprensión de lectura en comparación de los alumnos de escuelas monolingües en español?

A continuación se presenta información acerca del rendimiento de los alumnos EBI en pruebas de matemática y comprensión de lectura, en comparación con el rendimiento de sus pares de escuelas monolingües en español, también en zonas rurales. El cuadro 6 presenta dos modelos distintos para cada materia: uno que incluye solo el programa EBI como variable explicativa, y un modelo más completo en el cual el efecto del programa se establece luego de haber controlado por todas las variables relevantes.

A partir del primer modelo (solo el programa como variable explicativa), el efecto del programa EBI en zonas quechuas es negativo y estadísticamente significativo tanto en matemática como en comprensión de lectura. Sin controlar por otras variables, los alumnos de escuelas EBI quechua obtienen aproximadamente 5 puntos menos que sus pares

Cuadro 6. Factores asociados al rendimiento de los estudiantes EBI y no EBI en matemática y comprensión de lectura

	<i>Matemática</i>						<i>Comprensión de lectura</i>					
	<i>Modelo nulo</i>			<i>Modelo final</i>			<i>Modelo nulo</i>			<i>Modelo final</i>		
	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>
Constante	10,88	0,39	***	10,25	2,31	***	19,62	0,54	***	17,18	3,79	***
EBI aimara	-0,23	0,80		-3,42	0,88	***	3,16	1,12	***	-2,40	1,52	
EBI quechua	-4,86	0,51	***	-5,71	0,96	***	-5,38	0,81	***	-4,69	1,40	***
<i>Características del estudiante</i>												
Sexo (mujer)				-1,14	0,38	***				-1,47	0,68	**
Grado (quinto)				2,18	0,47	***				2,32	0,80	***
Edad (años)				0,04	0,16					-0,18	0,29	
Educación preescolar				-0,97	0,49	**				-0,80	0,75	
<i>Características de la familia</i>												
Educación del jefe de hogar: sin educación												(dropped)
Educación del jefe de hogar: primaria completa o incompleta				0,35	0,69					0,40	1,23	
Educación del jefe de hogar: secundaria incompleta o más				0,24	0,78					0,00	1,36	

Cuadro 6. Factores asociados al rendimiento de los estudiantes EBI y no EBI en matemática y comprensión de lectura

	<i>Matemática</i>						<i>Comprensión de lectura</i>					
	<i>Modelo nulo</i>			<i>Modelo final</i>			<i>Modelo nulo</i>			<i>Modelo final</i>		
	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>	<i>Coef.</i>	<i>EE</i>	<i>Sig.</i>
Jefe de hogar habla lengua indígena en el hogar				-1,62	0,65	**				-0,64	1,06	
Estudiante habla lengua nativa con hermanos				0,49	0,50					-0,53	0,93	
Tamaño del hogar				-0,11	0,08					-0,02	0,13	
<i>Características de los docentes</i>												
Profesor habla lengua nativa				-1,00	0,79					0,37	0,97	
Capacitación en EBI				0,49	0,82					0,00	1,37	
Retroinformación de tareas de Matemática y Comprensión de Lectura				0,59	0,54					1,98	0,75	***
Enseña asignatura en español				0,95	0,49	*				2,91	0,89	***
<i>Características de la escuela</i>												
Piso precario				-3,57	1,33	***				-5,77	2,47	**
Electricidad				1,59	2,31					9,78	3,66	***

Cuadro 6. Factores asociados al rendimiento de los estudiantes EBI y no EBI en matemática y comprensión de lectura

Contexto	Matemática			Comprensión de lectura		
	Modelo nulo		Modelo final	Modelo nulo		Modelo final
	Coef.	EE	Sig	Coef.	EE	Sig
Azángaro						
Vilque Chico						
Ilave						
Pilcuyo						
Caracoto						
Acora						
Coata						
<i>Actitudes hacia EBI</i>						
Jefe de hogar quiere instrucción solo en español						
Docente quiere instrucción solo en español						
Número de observaciones	309		309	309		309
R-squared	0,2054		0,6361	0,1941		0,5059
Root MSE	4,4823		3,1542	6,6743		5,4343

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,10. EE: error estándar.

en escuelas monolingües en español, tanto en matemática como en comprensión de lectura. La situación es distinta en el caso de los alumnos de escuelas EBI aimara. El programa parece tener un efecto positivo en el caso de comprensión de lectura, pues los alumnos de este tipo de escuelas obtienen en promedio 3 puntos más que los de otros tipos de escuelas. El efecto del programa en el rendimiento de los alumnos en matemática es negativo, aunque el coeficiente es pequeño y no significativo estadísticamente.

Luego de controlar por todas las variables relevantes, EBI quechua y EBI aimara tienen un efecto negativo y estadísticamente significativo en el rendimiento de los alumnos tanto en matemática como en comprensión de lectura; sin embargo, la situación de los estudiantes EBI quechua es aún peor. Los estudiantes EBI aimara obtienen en promedio 3,4 puntos menos en matemática y 2,4 puntos menos en comprensión de lectura cuando se los compara con sus pares en otros tipos de escuela. Los alumnos EBI quechua obtienen en promedio 5,7 puntos menos en matemática y 4,7 puntos menos en comprensión de lectura cuando se los compara con sus pares en otros tipos de escuelas.

Al respecto, deben explicarse dos cuestiones. Primero, considerando que los puntajes promedio en matemática y comprensión de lectura son 9,18 y 18,46 puntos respectivamente, la magnitud de los coeficientes de los programas EBI (tanto quechua como aimara), y por lo tanto el efecto del programa en el rendimiento de los estudiantes, es bastante grande. De hecho, de todas las variables explicativas incluidas en el modelo, la del *programa EBI* tiene uno de los efectos más grandes. Segundo, es importante notar la estabilidad del coeficiente EBI quechua. El programa en zonas quechuas tiene un impacto negativo considerable en el rendimiento estudiantil, independientemente de cómo se especifique el modelo.

Las características de los estudiantes parecen ser importantes al explicar su rendimiento. Los estudiantes de quinto grado se desempeñan bastante mejor en ambos exámenes que los de cuarto grado, un resultado perfectamente predecible. Sin embargo, el efecto en comprensión de

lectura es mayor. Los varones se desempeñaron mejor que las mujeres tanto en matemática como en comprensión de lectura. Un hallazgo inesperado con respecto a las características de los estudiantes es que el haber tenido educación inicial está negativamente asociado con su rendimiento tanto en comprensión de lectura como en matemática. Sin embargo, los coeficientes son bajos y solo estadísticamente significativos en el caso de matemática.

Las características de las familias también son importantes al explicar el rendimiento de los estudiantes. El hecho de que el jefe del hogar se comunique con los niños en casa utilizando una lengua indígena está negativamente asociado al rendimiento de los alumnos tanto en matemática como en comprensión de lectura; sin embargo, es solo estadísticamente significativo en las pruebas de matemática.

Las prácticas de los docentes en el aula tienen un efecto grande y estadísticamente significativo en el rendimiento de los estudiantes, sobre todo en comprensión de lectura. El hecho de que los docentes siempre revisen la tarea de los alumnos y les hagan comentarios sobre su trabajo está asociado con un incremento de 0,6 puntos en la prueba de matemática y un incremento de 2 puntos en la prueba de comprensión de lectura. El uso del español como lengua de instrucción está significativamente asociado con mejores resultados en las pruebas de rendimiento y el tamaño del efecto es grande. Los estudiantes cuyos profesores les enseñan matemática solo en español obtienen en promedio 1 punto más en la prueba. El incremento es aún mayor en el caso de la comprensión de lectura: los alumnos cuyos profesores les enseñan Comunicación Integral²⁴ solo en español obtienen casi 3 puntos más en la prueba.

Parece ser el caso que mientras más se expone a los niños al español, tanto en el hogar como en la escuela, mejor desempeño tendrán en las pruebas de rendimiento. Estos resultados no son sorprendentes, claro está. Los estudiantes solo son evaluados en español, aun si provienen

24 Esta materia escolar es también conocida en otros países como Lenguaje y Literatura.

de escuelas bilingües; por lo tanto, hablar el español con fluidez es definitivamente un agregado positivo cuando rinden este tipo de pruebas.

Además de las prácticas educativas de los docentes, la infraestructura de la escuela también tiene un efecto grande y significativo en el rendimiento de los alumnos. Una infraestructura inadecuada, como por ejemplo tener pisos precarios, está negativamente asociada al rendimiento: reduce el rendimiento de los estudiantes en matemática en 3,5 puntos y el de comprensión de lectura en casi 6 puntos. Las escuelas precarias son la norma y no la excepción en las zonas rurales, donde la mayoría de las escuelas son multigrado y mayoritariamente unidocentes. No es sorprendente, por lo tanto, que en estas condiciones adversas el rendimiento de los alumnos se vea comprometido.

El hecho de que la escuela sea precaria es generalmente una consecuencia de la pobreza del contexto en el que está situada. Como puede observarse en el cuadro 6, el distrito donde se ubica la escuela afecta el desempeño académico de los alumnos. Los estudiantes del distrito de Ilave tienen un rendimiento bastante superior al de los alumnos de otros distritos tanto en matemática como en comprensión de lectura. No es coincidencia: Ilave es uno de los distritos incluidos en la muestra con mayor Índice de Desarrollo Humano (PNUD 2005). Aunque los habitantes de esta zona están generalmente considerados por debajo del límite de pobreza, cuando se los compara con los residentes de otros distritos tienen una mejor condición económica. Los estudiantes de Coata y Caracoto también parecen tener mejor rendimiento que sus pares de otros distritos.

Finalmente, los modelos presentados en el cuadro 6 también incluyen como determinantes importantes del desempeño de los estudiantes las actitudes de los padres y los docentes²⁵ hacia la educación EBI. Está claro que tales actitudes se pueden considerar parte de las

25 Las actitudes de los niños hacia la educación EBI también son importantes. Sin embargo, puesto que los niños incluidos en la muestra son pequeños (cuarto y quinto grado), es de esperarse que su opinión estará muy influenciada por aquella de sus padres. Por lo tanto, suponemos que la postura del jefe del hogar representa la actitud de la familia.

características de las familias y los docentes respectivamente; sin embargo, se han incluido por separado porque por lo general no se consideran en modelos que expliquen los resultados académicos de alumnos bilingües. Se descubrió que las actitudes de estos actores hacia la educación bilingüe sí impactan en el rendimiento de los estudiantes. Los estudiantes cuyos padres creen que el español debe ser la única lengua de instrucción en la escuela tienen un mejor rendimiento en comprensión de lectura que aquellos cuyos padres piensan lo opuesto; el primer grupo obtuvo en promedio 1,4 puntos más en la prueba. De manera similar, los estudiantes cuyos profesores creen que el español debe ser la única lengua de instrucción obtuvieron 1 punto más en la prueba de matemática. El hecho de que el efecto sea mayor en lectura que en matemática está dentro de lo esperado. Es más probable que la familia influya hasta cierto punto la habilidad de los estudiantes en lectura y escritura que su habilidad numérica. Los docentes son quienes parecen tener un papel más importante en el desarrollo de las habilidades numéricas: tanto las prácticas de los docentes en el aula como sus actitudes hacia la educación EBI influyen de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes en la prueba de matemática.

En resumen, los estudiantes EBI de la muestra han sido comparados con estudiantes de escuelas monolingües en español (no EBI) en un conjunto de características importantes. Los análisis presentados en este trabajo establecen primero que ambos grupos de alumnos son similares en un número de características relevantes, y por lo tanto su rendimiento puede compararse controlando por aquellas características en las cuales difieren. Basándose en esta premisa se analizó el rendimiento de estudiantes EBI y no EBI, tanto en matemática como en comprensión de lectura. Los resultados muestran que los alumnos de escuelas EBI (en zonas quechuas y aimaras) tienen un rendimiento más bajo que los de escuelas monolingües en español (no EBI) localizadas en zonas rurales bilingües. La diferencia en el rendimiento de ambos grupos es grande y estadísticamente significativa. Adicionalmente, los resultados muestran que mientras más se expone un

alumno al español, en casa y en la escuela, mejor será su desempeño en las pruebas de rendimiento. Estos resultados deberían llevarnos a reexaminar seriamente el programa, y en particular su implementación, para ver qué factores sociales del contexto podrían explicar la brecha entre los alumnos EBI y los de escuelas monolingües en español.

Abriendo la caja negra: ¿qué características del contexto social explican la brecha entre estudiantes EBI y estudiantes no EBI?

¿A qué nos referimos con “abriendo la caja negra”? El enfoque normativo o tradicional de la creación de políticas considera que cuando los resultados reales de una política difieren completamente de los esperados, las políticas han fallado. Aunque esta idea pueda resultar atractiva por su simpleza, debemos ser cautelosos y no saltar automáticamente a conclusiones en lo que concierne al fracaso de una política. ¿Cómo podemos decir que una política en particular ha fracasado si primero no consideramos cómo se implementó? Esta es precisamente la idea detrás de un acercamiento empírico hacia la creación de políticas: ver el contexto de implementación para analizar la interacción entre actores locales y la política o programa, y así ver cómo estos últimos fueron transformados durante el proceso por los mismos actores.

Analizar el proceso de creación de políticas mediante un acercamiento empírico requiere describir y entender las percepciones e interpretaciones sobre el mundo (lo que Long llama *life-worlds*) de los actores locales y emplear esa información para explicar su comportamiento en relación con esa política. En las siguientes páginas se describen las percepciones de profesores, padres de familia y estudiantes de escuelas EBI sobre la política EBI y la manera en que afecta su vida cotidiana, explicando en qué condiciones surgen esas interpretaciones de la realidad, cómo se conectan unas con otras y cómo estas permiten entender los comportamientos de los diferentes actores frente a la política.

Percepciones de los docentes y su comportamiento

Lo primero que uno esperaría de docentes de escuelas bilingües es que ellos mismos también lo sean, bien por tener como lengua materna una lengua indígena o porque saben hablarla fluidamente. El cuadro 7 muestra que aproximadamente 65% de los docentes de escuelas EBI tienen el quechua o el aimara como su lengua materna. Adicionalmente, 76,5% de los docentes de escuelas EBI quechua y 83,4% de aquellos de escuelas EBI aimara manifiestan que pueden hablar fluidamente la lengua nativa. Sin embargo, no todos los docentes que dicen hablar la lengua nativa fluidamente son realmente bilingües. Al preguntárseles acerca de su fluidez escribiendo y leyendo en lengua indígena, se encuentra que solo 53% de los docentes EBI quechua pueden leerla y 41% pueden escribirla. En el caso de los maestros EBI aimara, solo 44,5% pueden leerla y menos de 30% pueden escribirla.

Cuadro 7. Dominio de los profesores del español y lenguas nativas (porcentajes)

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
Lengua materna	Español	29,4	35,7	27,8	19,1
	Quechua	64,7	64,3	5,6	9,5
	Aimara	5,9	0,0	66,7	71,43
Habla fluido	Solo español	23,5	28,6	16,7	9,5
	Español y lengua nativa	76,5	71,4	83,4	90,5
Lee fluido	Solo español	47,1	71,4	55,6	76,2
	Español y lengua nativa	53,0	28,6	44,5	23,9
Escribe fluido	Solo español	58,8	78,6	72,2	90,0
	Español y lengua nativa	41,2	21,4	27,8	10,0
(n = 70)		17	14	18	21

ME: monolingüe español

Más aún, es interesante notar que hay un porcentaje de docentes que pueden hablar, leer y escribir en idioma nativo y aun así son destacados a escuelas monolingües en español. Cabe preguntarse, entonces, ¿por qué no fueron asignados a escuelas EBI? Una posible explicación es que conforme un profesor adquiere experiencia dentro del sistema educativo, se le da la posibilidad de escoger dónde quiere enseñar. Dado que por lo general las escuelas EBI están en zonas extremadamente rurales, los docentes no quieren ir a trabajar allí puesto que muchas veces esto implica dejar a sus familias, que se quedan en la ciudad. En la medida en que los docentes pueden escoger dónde ir, prefieren quedarse en escuelas monolingües más cercanas a las ciudades.

Además de hablar ambos idiomas, también es de esperarse que los docentes bilingües hayan recibido algún tipo de capacitación en la metodología EBI. Según la información recolectada para este estudio, la mayoría de los docentes de escuelas EBI quechua (76,5%) han recibido esta capacitación por lo menos una vez, aunque en el caso de los profesores de escuelas EBI aimara el porcentaje de docentes capacitados cae a 50%.

La información presentada en el cuadro 8 es aún más preocupante. Más de 50% de los docentes de escuelas EBI aimara no saben que su escuela es parte del programa EBI. Existe un fuerte contraste entre las escuelas EBI aimara y las quechua: en el caso de estas

**Cuadro 8. Reconocimiento de su escuela como EBI
(porcentajes y frecuencias)**

	EBI Quechua	EBI Aimara	Total
Sí, sí saben que su escuela es EBI	76,5 (13)	44,4 (8)	77,6 (21)
No, no saben que su escuela es EBI	23,5 (4)	55,6 (10)	22,4 (14)
(n = 35)	17	18	35

últimas, casi todos los docentes saben que su escuela es parte del programa bilingüe.

La información aquí presentada muestra que los docentes en contextos EBI aimara están peor capacitados para ser profesores bilingües que los docentes de EBI quechua; sin embargo, sus estudiantes tienen mejor rendimiento tanto en matemática como en comprensión de lectura. Esta aparente paradoja se debe a que los profesores EBI aimara enseñan solo en español. Como se explicó en la subsección anterior utilizando un análisis multivariado, mientras más expuestos estén los estudiantes al español tanto en casa como en la escuela, mejor será el desempeño de los estudiantes en las pruebas de rendimiento.

Los hechos presentados antes acerca de la capacitación de los docentes como profesores EBI definitivamente contribuyen a formar lo que los docentes piensan sobre el programa EBI y sus actitudes al respecto; es decir, su interpretación de la realidad (*life-worlds*). En los cuadros 9 y 10 se describen las actitudes de los docentes con respecto al programa EBI. Solo 22% de los profesores EBI aimara y 35% de los profesores EBI quechua creen que la educación bilingüe intercultural es beneficiosa para los estudiantes. Sin embargo, cuando se les pregunta específicamente si quisieran que sus alumnos sepan leer y escribir en lengua nativa, más de 50% de los profesores EBI, tanto quechua como aimara, responden de manera afirmativa. A primera vista podría parecer contradictorio que solo algunos docentes creen que la educación EBI es buena para los alumnos y que, sin embargo, muchos de ellos quieren que sus alumnos lean y escriban con fluidez en su lengua indígena. Una posible explicación para esta aparente contradicción es que los docentes pueden valorar el aprendizaje de la lengua indígena siempre y cuando esto no comprometa su aprendizaje del castellano desde un inicio, y su rechazo al programa EBI puede estar ligado a que la propuesta busca que la educación durante los primeros años de primaria sea principalmente en la lengua indígena, para ir introduciendo a los estudiantes al castellano de manera progresiva.

**Cuadro 9. Actitud de los docentes hacia EBI
(porcentajes y frecuencias)**

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
EBI es/sería buena para sus estudiantes	Totalmente de acuerdo	35,3	21,4	22,2	19,1
	Acuerdo parcial / En desacuerdo	64,7	78,6	77,8	80,9
Profesor está de acuerdo con que sus estudiantes aprendan a hablar bien en lengua nativa	Totalmente de acuerdo	52,9	25,0	37,5	23,8
	Acuerdo parcial / En desacuerdo	47,1	75,0	62,5	76,2
Profesor desea que sus estudiantes aprendan a leer y escribir bien en lengua nativa	Totalmente de acuerdo	52,9	7,7	58,8	23,8
	Acuerdo parcial / En desacuerdo	47,1	92,3	41,2	76,2
Profesor desea que sus estudiantes aprendan bien español	Totalmente de acuerdo	94,1	78,6	88,9	95,2
	Acuerdo parcial / En desacuerdo	5,9	21,4	11,1	4,8
(n = 70)		17	14	18	21

ME: monolingüe español

En el cuadro 10 se presentan específicamente las preferencias de los docentes en cuanto a la lengua de instrucción. Las respuestas a estas dos preguntas incluidas en el cuestionario a los docentes revelan claramente su preferencia por el español como la principal (y en algunos casos la única) lengua de instrucción. Entre 25% y 30% de los profesores EBI (quechua y aimara) piensan que el español debería ser la única lengua de instrucción, y casi 50% consideran que tanto el español como la lengua indígena deberían usarse en la escuela, pero que el español debería considerarse como la principal lengua de instrucción. Esta es solo la consecuencia lógica del hecho de que los profesores creen que los niños aprenden mejor cuando se les enseña solamente

en español, o por lo menos en español y una lengua indígena. En general, los docentes no están de acuerdo con la idea de que los niños aprenden mejor cuando solo se les enseña en quechua o aimara.

**Cuadro 10. Lengua de instrucción preferida por los docentes
(porcentajes y frecuencias)**

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
Prefiere una escuela que enseñe...	Solo en español	29,4	30,8	25,0	14,3
	Solo en lengua nativa	0,0	0,0	0,0	0,0
	Más en español que en lengua nativa	47,1	46,2	50,0	71,4
	Igual o más en lengua nativa que en español	23,6	23,1	25,0	14,3
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña...	Solo en español	41,2	35,7	22,2	23,8
	Solo en lengua nativa	0,0	0,0	5,6	0,0
	En español y en lengua nativa	58,8	64,3	72,2	76,2
(n=70)		17	14	18	21

ME: monolingüe español

Es interesante notar la opinión de los docentes de escuelas monolingüe en español (no EBI) en cuanto a la lengua de instrucción. A pesar de que no están obligados a usar una lengua indígena en el desarrollo de sus clases, casi 70% de ellos reconocen que los niños aprenden mejor cuando se les enseña tanto en español como en su lengua indígena. Esto revela que el uso de la lengua vernácula dentro de la clase es necesario en este tipo de contexto rural y bilingüe.

Hasta este punto queda claro que los docentes EBI no están completamente calificados para ser profesores bilingües, bien sea porque ellos mismos no son bilingües o porque no han recibido el entrenamiento apropiado, o por ambas razones. Adicionalmente, sabemos que

los docentes creen que los estudiantes aprenden mejor cuando se les enseña solo (o principalmente) en español, y que prefieren el español como principal lengua de instrucción. Dadas las habilidades y actitudes de estos docentes hacia la EBI, queda claro lo que están haciendo dentro del aula, es decir, cuál es su comportamiento: en la práctica, están transformando las escuelas EBI en escuelas monolingües en español porque en su opinión esta es la mejor alternativa tanto para ellos como para los estudiantes.

En términos del enfoque centrado en los actores (*actor-oriented approach*), los docentes son actores con capacidad de agencia en la medida en que sus acciones marcan una diferencia con respecto a la situación preexistente y hay otros actores (padres y estudiantes) involucrados en su proyecto. Aunque uno tienda a pensar que los docentes se encuentran en una situación muy subordinada dentro del sistema educativo peruano, sus acciones demuestran que ellos son capaces de ejercer cierto poder.

En esa línea, los docentes pueden ser vistos como servidores públicos en contacto directo con la población (llamados en la literatura *street level bureaucrats*²⁶). Lipsky (1980: 3) define a estos burócratas como “[...] servidores públicos que interactúan directamente con los ciudadanos durante el desempeño de su labor y que tienen una considerable capacidad de ejercer su propio criterio en cuanto a la ejecución de su trabajo”. Es precisamente su posición como enlace entre el Estado y los ciudadanos lo que da a estos burócratas, y en este caso particular a los docentes, la oportunidad de influir en el proceso de implementación de una política pública específica, generando en la práctica una política de facto. Mediante sus decisiones cotidianas, rutinas y estrategias ellos producen la política pública que finalmente llega a los ciudadanos.

Esto es precisamente lo que estaría ocurriendo en las escuelas bilingües de Puno. La política pública que se está implementando en

26 Para una completa descripción de este concepto véanse Lipsky 1980 y Myers y Vorsanger 2003.

la clase no es la diseñada por los especialistas de la DINEBI, porque durante el proceso los docentes la han cambiado totalmente.

Este ejemplo sugeriría que incluso los actores en posiciones aparentemente subordinadas (es decir, profesores rurales dentro del sistema nacional de educación) ejercen algún tipo de poder. La experiencia con los profesores EBI en Puno sería un ejemplo de cómo la creación de políticas públicas no es solamente un proceso que se desarrolla desde arriba hacia abajo, sino que la iniciativa también puede venir desde abajo.

Los docentes encuestados expusieron una serie de argumentos para legitimizar sus acciones en cuanto a la política y el programa EBI. El cuadro 11 muestra la opinión de los docentes sobre las fortalezas y los problemas de la educación EBI. La primera parte del cuadro muestra las principales razones, según los profesores EBI quechua y EBI aimara, para que los estudiantes aprendan a leer y escribir en su lengua nativa. Es interesante notar que las opiniones de ambos grupos son sumamente similares, y que ninguna de las tres principales razones a favor de la educación EBI dada por los docentes está estrechamente ligada a los objetivos académicos o educativos de la educación EBI.

A partir de lo dicho al inicio de este trabajo, se puede considerar que la EBI tiene dos objetivos principales. Uno de ellos está relacionado con mejorar las oportunidades educativas (y las futuras oportunidades laborales) de los estudiantes bilingües; y el otro está más relacionado con aspectos socioculturales, como preservar las lenguas indígenas y aprender de —y acerca de— las diferentes culturas del país. Parece ser que los docentes solo valoran la educación EBI por sus contribuciones al segundo de estos objetivos. Por lo tanto, ellos no creen que la educación EBI contribuya a mejorar las oportunidades de los estudiantes; es dominar el español aquello que lo permite y esa es la razón por la cual lo escogen como lengua de instrucción.

Cuadro 11. Aspectos positivos y negativos de EBI según los docentes (porcentajes)

	<i>EBI quechua</i>		<i>EBI aimara</i>	
<i>Aspectos positivos</i>	Aprender con mayor facilidad español	52,9	Aprender con mayor facilidad español	50,0
	Comunicarse mejor con familia y amigos	35,3	Mantener las lenguas indígenas vivas	37,5
	Mantener viva la lengua vernácula	29,4	Aprender mejor su cultura	31,3
	Aprender mejor su cultura	29,4	Comunicarse mejor con familia y amigos	25,0
	Mejorar sus oportunidades de estudio	17,7	Mejorar sus oportunidades de estudio	18,8
	Mejorar sus oportunidades de empleo	5,9	Mejorar sus oportunidades de empleo	6,2
<i>Aspectos negativos</i>	Faltan talleres de capacitación en metodología bilingüe	58,8	Faltan talleres de capacitación en enseñanza de la lengua vernácula	46,7
	Falta apoyo de los padres	47,1	Faltan más talleres de capacitación en metodología bilingüe	33,3
	No hay interés en los alumnos	29,4	Falta apoyo de los padres	26,7
	Faltan talleres de capacitación en enseñanza de la lengua nativa	23,5	Faltan más / mejores materiales	26,7
	Faltan más / mejores materiales	23,5	No hay interés en los alumnos	6,7
	No es útil / No sirve	5,9	No es útil / No sirve	6,7

Finalmente, en términos del enfoque centrado en los actores, es muy interesante notar cómo los docentes otorgan capacidad de agencia a los padres de familia (incorporándolos en su propuesta educativa para la escuela) cuando dicen que uno de los problemas centrales de la EBI es la falta de apoyo de los padres. Al hacer esto, también están legitimando su política de facto. Pero ¿piensan los padres realmente de esta manera?

Percepciones de los padres y los estudiantes

En la subsección anterior se describieron las percepciones de los docentes sobre la EBI, demostrando su capacidad de agencia mediante evidencia empírica sobre su comportamiento respecto al programa EBI. En esta subsección se describirán las percepciones de los padres y los estudiantes, tratando de ver cómo se conectan con las percepciones de los docentes.

Las actitudes de los padres hacia el programa EBI parecen estar alineadas con las actitudes de los docentes. Incluso los padres apoyan aún más la educación monolingüe en español en lugar de una educación bilingüe. Como se puede observar en el cuadro 12, menos de 45% de los padres de escuelas EBI concuerdan en que la educación EBI es buena para sus hijos (43,9% en escuelas EBI quechua y solo 32,5% en escuelas EBI aimara). Además, un alto porcentaje de los padres prefiere que el español sea la única lengua de instrucción. Esto es cierto especialmente en las escuelas EBI aimara, donde más de 80% de los padres creen que sus hijos aprenden mejor cuando se les enseña en español (véase el cuadro 13).

Estos resultados difieren de lo encontrado en un estudio anterior realizado por Zúñiga, Sánchez y Zacharias (2000). De acuerdo con este estudio, realizado en cinco departamentos bilingües del Perú (incluido Puno), los docentes y los padres apoyan los modelos de educación bilingüe. La razón de esta discrepancia puede ser que su estudio fue llevado a cabo en zonas donde el programa EBI no se está implementando (precisamente porque el objetivo del estudio fue establecer si había una demanda social para la educación bilingüe en el país). Los padres y docentes de esas zonas podrían estar pidiendo una educación bilingüe porque creen que si sus niños hablan una lengua indígena —sea quechua o aimara— aprenderán mejor si se les enseña en su lengua materna y en español, y tienen la expectativa de que un programa de educación bilingüe mejore el rendimiento académico de sus hijos. Por otro lado, los padres y docentes de zonas donde el programa ya se está implementando podrían estar desilusionados con la educación EBI

Cuadro 12. Actitudes del jefe de hogar hacia EBI

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
EBI es o sería buena para sus hijos	Totalmente de acuerdo	43,9	61,9	32,5	46,7
	Más o menos de acuerdo	41,5	25,0	20,8	21,5
	En desacuerdo	14,6	13,1	46,8	31,8
Quiere que sus hijos aprendan a hablar en lengua nativa*	Totalmente de acuerdo	43,9	45,2	35,9	43,9
	Más o menos de acuerdo	39,0	32,1	26,9	26,2
	En desacuerdo	17,1	22,6	37,2	29,9
Quiere que sus hijos aprendan a leer/ escribir en lengua nativa*	Totalmente de acuerdo	37,7	40,5	25,0	54,2
	Más o menos de acuerdo	43,4	32,1	30,0	17,8
	En desacuerdo	18,9	27,4	45,0	28,0
Quiere que sus hijos aprendan bien español	Totalmente de acuerdo	91,1	96,4	100,0	99,1
	Más o menos de acuerdo	8,9	2,4	0,0	0,9
	En desacuerdo	0,0	1,2	0,0	0,0

*Quechua o aimara. ME: monolingüe español.

Cuadro 13. Preferencias del jefe del hogar sobre lengua de instrucción en la escuela (porcentajes)

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
Prefiere que la lengua de instrucción sea:	Solo español	51,2	40,7	76,3	56,1
	Solo lengua nativa*	3,3	0,0	0,0	0,9
	Más español que lengua nativa*	16,5	22,2	2,6	12,2
	Igual o más lengua nativa* que español	28,9	37,0	21,1	30,8
Los niños aprenden mejor cuando se les enseña:	Solo en español	44,3	34,5	81,0	46,2
	Solo en lengua nativa*	6,6	0,0	0,0	7,6
	Tanto en español como en lengua nativa	49,2	65,5	19,0	46,2

*Quechua o aimara. ME: monolingüe español.

debido a los pobres resultados obtenidos por los niños de su escuela. En el análisis final pueden pensar que si el hecho de que a los niños se les enseñe en su lengua materna no les ayuda a aprender mejor, tal vez sea preferible usar un modelo de educación monolingüe en español para garantizar por lo menos que los niños aprendan cómo leer y escribir en español, que en la práctica es la única lengua que “abre puertas” a mejores oportunidades en el país.

En el cuadro 14 se provee información sobre los aspectos positivos de la educación EBI según los padres de las escuelas bilingües. En este caso, parece haber algunas importantes distinciones entre los padres de zonas quechuas y aquellos de la zona aimara. Los de la zona quechua valoran la educación EBI no solo por sus objetivos más ligados al aspecto sociocultural (en este caso, ayudar a los niños a comunicarse y expresarse mejor), sino también por sus objetivos académicos o educativos, como por ejemplo mejorar las oportunidades de estudios y trabajo de los niños en el futuro. Por otro lado, los padres de escuelas EBI aimara no creen que la educación EBI lleve a los alumnos a tener mejores oportunidades en el futuro y solo la valoran por sus objetivos socioculturales, como incentivar a los niños a estar más interesados en su cultura y comunicarse mejor con la gente de la comunidad.

Estas diferencias están definitivamente conectadas a circunstancias de índole general y no solo son consecuencia del contexto inmediato de estos padres. El porcentaje de la población que habla quechua en el país es mucho mayor que el porcentaje que habla aimara (más de tres millones de personas, en comparación con menos de medio millón de personas, de acuerdo con el censo de 1993). Además, los quechuahablantes están más dispersos a lo largo del territorio nacional. Por lo tanto, los padres aimaras están más conscientes del hecho de que si sus hijos quieren ser parte del grupo mayoritario del país y tener buenas oportunidades educativas y laborales, deberán dominar el español.

El cuadro 14 también presenta información sobre los tres problemas centrales de la educación EBI según la perspectiva de los padres de

Cuadro 14. Aspectos positivos y negativos de EBI según los padres de familia (porcentajes)

	<i>EBI quechua</i>	<i>EBI aimara*</i>		
<i>Aspectos positivos</i>	Los niños aprenden mejor a expresarse y comunicarse	51,6	Los niños aprenden mejor a expresarse y comunicarse	40,5
	Le servirá a su hijo para encontrar trabajo	37,7	Su hijo va a la escuela con más motivación	14,3
	Le servirá a su hijo para seguir estudiando	27,9	Su hijo se interesa más en la cultura de la comunidad	11,9
<i>Aspectos negativos</i>	Faltan más o mejores materiales	33,3	Disminuyen las horas de aprendizaje de español	56,1
	Disminuyen las horas de aprendizaje de español	30,1	El profesor no domina la lengua indígena	46,3
	Los niños no aprenden bien	23,6	Faltan más o mejores materiales	29,4

*Solo 50% de padres EBI aimara respondieron esta pregunta.

dichas escuelas. Sus opiniones muestran una vez más su preferencia por el uso del español como lengua de instrucción. En su opinión, uno de los mayores problemas de la educación EBI es que reduce el número de horas académicas dedicadas al aprendizaje del español. Finalmente, lo que los padres buscan es que sus hijos dominen el español.

Dadas las actuales circunstancias de las comunidades educativas a las que pertenecen sus hijos (a saber: los docentes no son bilingües ni están capacitados en la metodología EBI, ni piensan que EBI sea buena para los estudiantes y, por lo tanto, están transformando las escuelas EBI en escuelas monolingües en español), los padres parecen no tener otra alternativa que desarrollar una actitud negativa hacia el uso de la lengua indígena en la educación de sus hijos y sumarse a la propuesta de los docentes de enseñar solo

(o principalmente) en español, en lugar de utilizar el español y la lengua indígena, como señala la política EBI.

Lo mismo podría decirse respecto a los estudiantes EBI, quienes en la práctica no tienen elección entre una educación bilingüe o una monolingüe en español. El contexto en su totalidad ya está predisposto para que desarrollen una actitud poco favorable hacia el uso de la lengua indígena en su educación en la escuela. El cuadro 15 tiene información sobre las actitudes de los estudiantes en lo que se refiere a leer y escribir en su lengua nativa. Como se puede observar, cerca de 50% de los alumnos EBI creen que leer y escribir en lengua indígena tiene poca importancia. La actitud negativa hacia la lengua nativa es aún más fuerte entre los estudiantes EBI aimara: poco más de 30% creen que leer y escribir en su lengua nativa no es en absoluto importante. Tomando en cuenta la información presentada anteriormente, está claro que la situación difícilmente podría ser diferente. ¿Cómo podría esperarse que los estudiantes piensen que leer y escribir

Cuadro 15. Actitudes de los estudiantes hacia leer y escribir en lengua nativa y español (porcentajes)

		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
Leer en lengua nativa*	No es importante	12,2	18,8	31,8	1,7
	Es poco importante	46,3	41,2	55,3	78,5
	Es muy importante	41,5	40,0	12,9	19,8
Escribir en lengua nativa*	No es importante	11,6	20,0	35,3	5,2
	Es poco importante	50,4	38,8	55,3	71,6
	Es muy importante	38,0	41,2	9,4	23,3
Aprender español	No es importante	0,0	0,0	2,4	0,9
	Es poco importante	8,9	5,9	3,6	8,6
	Es muy importante	91,1	94,1	94,1	90,5

*Quechua o aimara. ME: monolingüe español.

en su lengua indígena es importante, si sus padres creen que es mejor que se les enseñe solo en español y si sus profesores solo les enseñan en español porque no hablan correctamente su lengua indígena, no han recibido la capacitación apropiada ni tienen motivación alguna para implementar la educación bilingüe?

Finalmente, el cuadro 16 se refiere a la opinión de los estudiantes EBI sobre la utilidad de saber leer y escribir en la lengua indígena, sea quechua o aimara. La opinión de los niños está alineada con lo que sus padres y docentes piensan sobre estas lenguas: leer y escribir en español es más útil para continuar estudiando. Leer y escribir en su lengua indígena se asocia más con la posibilidad de aprender sobre su cultura y comunicarse mejor con sus amigos y familiares, pero no se relaciona, en opinión de ellos, con tener mejores oportunidades educativas o laborales en el futuro.

Cuadro 16. Utilidad de saber leer y escribir en lengua nativa y en español (porcentajes)

<i>Saber la lengua es útil para...</i>		<i>Quechua</i>		<i>Aimara</i>	
		<i>EBI</i>	<i>ME</i>	<i>EBI</i>	<i>ME</i>
Encontrar un trabajo	Lengua nativa*	17,7	10,6	4,7	10,3
	Español	22,6	16,5	14,1	42,7
Seguir estudiando	Lengua nativa*	31,5	20,0	7,1	18,8
	Español	65,3	62,4	83,5	67,5
Aprender más sobre mi cultura	Lengua nativa*	17,7	10,6	25,9	35,0
	Español	7,3	21,2	5,9	9,4
Comunicarme mejor con amigos y familiares	Lengua nativa*	28,2	34,1	49,4	59,0
	Español	8,1	9,4	18,8	23,1

*Quechua o aimara. ME: monolingüe español.

Resumen y comentarios finales

La política EBI existe en el Perú desde hace más de tres décadas; sin embargo, la implementación de programas EBI no ha producido los resultados esperados. Durante los últimos treinta años, la Política Nacional de Educación Bilingüe ha evolucionado en el papel pero no ha sido capaz de producir cambios reales en el aula (Zúñiga y Gálvez 2002). Motivados por esta problemática, en este estudio se utilizó metodología cuantitativa para observar más de cerca no solo los resultados del programa sino principalmente su proceso de implementación, proporcionando evidencia empírica sobre cómo el contexto social influye en las brechas entre lo que se planea y lo que se implementa, y entre los resultados esperados y aquellos obtenidos por el programa EBI en zonas rurales de Puno.

Los resultados educativos esperados del programa EBI serían que los estudiantes EBI tengan un mejor rendimiento en matemática y comprensión de lectura que sus pares, también de contextos bilingües, que van a escuelas monolingües en español. El resultado real de la política es contrario, tanto en matemática como en comprensión de lectura. El rendimiento es peor aún en el caso de estudiantes de EBI quechua. Según los resultados de este estudio, a mayor exposición de los niños al español, tanto en el hogar como en la escuela, mejor es su rendimiento en las pruebas.

En cuanto al contexto social en que se desarrolla el programa, este estudio encuentra que los docentes de escuelas EBI estarían actuando como creadores de una política de facto. Ellos cambian la política durante su proceso de implementación, transformando las escuelas EBI en escuelas monolingües en español. El comportamiento de los docentes es una consecuencia de cómo interpretan ellos la realidad de sus contextos bilingües, y también de su limitado bilingüismo. La mayoría de los docentes de escuelas EBI, sobre todo en contextos aimaras, no dominan fluidamente la lengua indígena, no han recibido la capacitación debida en metodología EBI y ni siquiera tienen conciencia de que son docentes EBI. Más aún, creen que los estudiantes aprenden mejor

cuando les enseñan en español y que este debería usarse como principal (o, en opinión de algunos, única) lengua de instrucción en la escuela. Uno de los argumentos que dan los docentes para legitimizar su política de facto es que los padres no apoyan la educación bilingüe. De hecho, cuando uno observa las percepciones de los padres sobre el mundo (*life-worlds*), ese parece ser el caso, pues se oponen al uso de la lengua indígena en la educación formal de sus hijos.

Basado en estos resultados, este estudio propone dos reflexiones finales. Por un lado, quienes diseñan la política EBI necesitan estar abiertos a la posibilidad de que los padres y profesores estén en lo correcto al rechazar la EBI en sus comunidades. Una Educación Bilingüe Intercultural resulta realmente viable cuando en el país existen ciertas condiciones sociales, como la relación simétrica entre las dos culturas y las dos lenguas involucradas, y ese no es el caso en el Perú. Los padres y docentes quieren que sus niños tengan en el futuro oportunidades apropiadas de estudio y trabajo, y una educación bilingüe en quechua o aimara obviamente limita en la práctica tales oportunidades. El español es el único idioma que permite a los ciudadanos participar verdaderamente en la dinámica y la vida del país y (lamentablemente) es muy improbable que esta situación vaya a cambiar. En tal contexto, el rechazo de los padres a la EBI, tal como les ha sido planteada, parece razonable. En relación con este punto, cabe recordar que ni docentes ni padres de familia rechazan radicalmente el uso de lenguas indígenas en la escuela —es más, varios docentes EBI y no EBI son conscientes de su utilidad pedagógica en el aula—; sin embargo, debido a los motivos antes señalados, se oponen a una propuesta EBI que pospone el aprendizaje del español. En esa línea, la sugerencia de López y Kuper acerca de reconsiderar el modelo EBI para alinearlos mejor con las expectativas de la población resulta interesante:

[...] los modelos paradigmáticos (de transición o mantenimiento y desarrollo) no son vistos ahora como propuestas cerradas o camisas de fuerza [...] se va logrando una mayor apertura para imaginar momentos de ingreso distintos a una

educación bilingüe y ya no se piensa más que solo es posible hacer educación bilingüe comenzando desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Se empieza a tener en cuenta que también es posible y deseable iniciar una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en la secundaria, una vez que padres y alumnos hayan visto satisfecho el anhelo de apropiarse del castellano, del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, tanto en el ámbito oral como escrito. (López y Kuper 2000: 33)

Por otro lado, como se mencionó en las primeras dos secciones, en otros contextos la educación EBI ha demostrado importantes beneficios para los estudiantes, como mejorar el desempeño académico, elevar la autoestima y desarrollar una actitud positiva hacia la escuela, y por estas razones aún existen profesionales que promueven y apoyan tal política. A la luz de esto, debe reconocerse que las fallas en la política EBI no pueden asumirse automáticamente solo por las diferencias existentes entre los resultados esperados y los resultados reales. Este trabajo muestra que es importante mirar primero el proceso de implementación, para ver hasta qué punto la política puede haber sido cambiada por los mismos actores durante este proceso. En este sentido, se podría argumentar que la política que ha fallado no es la política EBI tal como la entienden quienes la diseñaron en el Ministerio; ha fracasado la política de facto que los docentes de las escuelas EBI han creado. La política EBI, en su versión original —por decirlo de algún modo—, aún no ha tenido la oportunidad de probar si es exitosa o no, simplemente porque aún no se ha implementado.

Por supuesto que el hecho de que la política original no se haya podido implementar debidamente podría considerarse como un fracaso; sin embargo, el punto que queremos enfatizar aquí va más allá. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que los resultados observados no son consecuencia de un programa debidamente implementado; y por ende no es posible deducir, a partir del rendimiento educativo de los alumnos, conclusiones con respecto a la política en cuestión.

Siguiendo esta premisa y basándonos en los hallazgos de este estudio, si el Estado peruano quiere otorgarle a la política EBI una real oportunidad, entonces tendrá primero que invertir más en educación EBI; y segundo, trabajar con los actores locales, especialmente con los docentes, porque de momento sus percepciones sobre el mundo (*life-worlds*) están en contra de esta política. La primera condición por sí sola no sería suficiente: aun si el Estado invirtiera mucho dinero en mejorar los insumos del programa, capacitando de manera apropiada a los docentes para volverlos realmente bilingües y suministrando a las escuelas los materiales educativos necesarios para la educación EBI, es muy probable que los docentes no implementen la educación bilingüe porque no consideran que vale la pena. No es (solo) debido a su limitado bilingüismo que los docentes rechazan la educación EBI; sus razones van más allá de sus calificaciones como docentes, y el Estado tiene que reconocer y abordar esa problemática.

Treinta años de educación bilingüe intercultural en el Perú han sido más que suficientes para demostrar que, en este tema, *del dicho al hecho hay mucho trecho*; y que decir algo o proponerlo es (bastante) más fácil que hacerlo. Precisamente por tal dificultad, este estudio ha tratado de abordar el tema desde un punto de vista empírico. Solo cuando uno sabe qué está pasando realmente en el mismo terreno de la implementación y cómo responden (o no) los actores locales a la política en cuestión, uno puede hacer los ajustes o introducir a esa política los cambios que realmente van a tener la posibilidad de ser implementados. Esto permitiría acabar con el círculo vicioso de la política EBI que mejora solo en el papel, sin ser capaz de mejorar la situación en las aulas y escuelas rurales bilingües.

Referencias bibliográficas

- BEDI, A. S.; P. K. KIMALU, D. K. MANDA y N. NAFULA (2004). The decline in primary school enrolment in Kenya. *Journal of African Economies*, 13 (1), 1-43.
- CUETO, S. y W. SECADA (2004). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. En P. Arregui *et al.*, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- E. ANDRADE, y J. LEÓN (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Documento de Trabajo 44. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo y Ministerio de Educación.
- E. JACOBY y E. POLLIT (1997). Tiempo en la tarea y actividades educativas en escuelas rurales del Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVII (3), 105-120.
- DIBÓS, A. (2005). *Between being y nothingness: Interculturality in Peruvian public policy*. Tesis de maestría. La Haya: Institute of Social Studies (ISS).
- EDWARDS, J. (2002). Education and poverty in Guatemala. Guatemala Poverty Assessment (GUAPA). Program. Technical Paper 3. Washington DC.
- ESPINOSA, G. y A. TORREBLANCA (2003). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en comunicación y matemática: resultados de la Evaluación Nacional 2001. Informe descriptivo*. Documento de Trabajo 1, Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- GRINDLE, M. (2004). *Despite the odds. The contentious politics of education reform*. Oxford: Princeton University Press.
- GUJARATI, D. N. (2004). *Basic econometrics*. Nueva York: Mc Graw Hill, 4.^a edición.

- HALL, G. y H.A. PATRINOS (2005). Indigenous peoples, poverty and human development. En *Latin America: 1994-2004. Executive Summary*. Washington DC: Banco Mundial. Disponible en <<http://web.worldbank.org>>.
- HERRERA, J. (2002). *La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) e Institut de Recherche pour le Développement (IRD).
- KMENTA, J. (1986). *Elements of econometrics*. Londres y Nueva York: Macmillan, 2.^a edición.
- KUDO, I. (2004). *La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua*. En D. R. Winkler y S. Cueto. (eds.), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Washington DC: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- LYPSKY, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- LONG, N. (2001). *Development sociology. Actor perspectives*. Londres y Nueva York: Routledge.
- (1992) From paradigm lost to paradigm regained? The case for an actor-oriented sociology of development. En N. Long y A. Long (eds.), *Battlefields of knowledge*. Londres y Nueva York: Routledge.
- y J. D. VAN DER PLOEG (1989). Demythologizing planned intervention: An actor perspective. *Sociologia Ruralis*, 24 (3-4), 226-249.
- LÓPEZ, L. (1991). Educación bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas. En M. Zúñiga, I. Pozzi-Scott y L. López (eds.), *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Asociación Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales (FOMCIENCIAS).
- (2002). "A ver, a ver... ¿quién quiere salir a la pizarra? ¿Jumaste? ¿Jupasti?" *Cambios iniciales en la escuela rural bilingüe peruana*. Documento de Trabajo 15. Lima: Ministerio de Educación.

- y W. KUPER (2000). *Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives*. Cochabamba y Lima: Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Disponible en <<http://www2.gtz.de/dokumente/bib/00-1510.pdf>>.
- McEWAN, P.J. (2004). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. En D. R Winkler y S. Cueto (eds.), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Washington DC: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- MEYERS, M. K. y S. VORSANGER (2003). Street-level bureaucrats and the implementation of public policy. En B. G. Peters y J. Pierre (eds.), *Handbook of public administration*. Londres: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2000). *Censo escolar 2000. Database*. Unidad de Estadística Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- (2003). *Educación: calidad y equidad. Reglamentación de la Ley General de Educación 28044*. Lima: Ministerio de Educación.
- MONTROYA, R. (2001). Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú. En M. Heise (ed.). *Interculturalidad. creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación.
- MUKHERJEE, C.; H. WHITE y M. WUYTS (1998). *Econometrics and data analysis for developing countries*. Londres y Nueva York: Routledge.
- NORTHEAST AND ISLAND REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (1999). *Quality bilingual education. defining success*. LAB Documento de Trabajo 1. Providence, Rhode Island: The Education Alliance at Brown University.
- PNUD, PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, OFICINA DEL PERÚ (2005). *Informe sobre desarrollo humano Perú-2005. "Hagamos de la competitividad una oportunidad para todos"*. Lima: PNUD.

- PONCE, J. y R. VOS (2004). *Education. Ecuador public expenditure review 2004* (Draft, 1 April 2004). Disponible en <<http://www.undp.org/rblac/mdg/EcuadorEducationDraft1April%2004.pdf>> [consulta: 12/3/2005].
- SCHULTZ, T. P. (2001). *School subsidies for the poor: evaluating the Mexican PROGRESA poverty program*. Economic Growth Center: Yale University.
- THOMAS, J. y M. GRINDLE (1990). After the decision: Implementing policy reforms in developing countries? *World Development*, 18 (8), 1163-1181.
- UNIDAD DE ESTADÍSTICA EDUCATIVA (2005). *Indicadores de la educación Perú 2004*. Lima: Secretaría de Planificación Estratégica, Ministerio de Educación.
- VOS, R. (1996). *Educational Indicators: what's to be measured?* INDES, Documento de Trabajo I-1. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- ZAVALA, V. (2001). *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de interculturalidad)*. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ) PROEDUCA.
- y G. CÓRDOVA (2003). *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ) PROEDUCA.
- ZÚÑIGA, M. y M. GÁLVEZ (2002). Repensando la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ; L. SÁNCHEZ, y D. ZACHARIAS, (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación, Cooperación Técnica Alemana (GTZ), Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW).

Anexo 1. Definición de las variables

<i>Variables</i>	<i>Descripción</i>
<i>Variables dependientes</i>	
Puntaje total Matemática	Puntaje total obtenido por el estudiante en prueba de Matemática
Puntaje total Comprensión de Lectura	Puntaje total obtenido por el estudiante en prueba de Comprensión de Lectura
Matrícula en escuela EBI aimara	1: estudiante está matriculado en escuela EBI aimara; 0: en caso contrario
Matrícula en escuela EBI quechua	1: estudiante está matriculado en escuela EBI quechua; 0: en caso contrario
<i>Características del estudiante</i>	
Sexo (mujer)	1: mujer; 0: hombre
Grado (quinto)	1: quinto grado; 0: cuarto grado
Edad (años)	Edad del estudiante en años
Asistió a inicial	1: estudiante asistió a inicial; 0: en caso contrario
Desnutrición	1: estudiante está desnutrido (más de -2 d.e. en puntaje z de talla para edad); 0: en caso contrario
<i>Características de la familia</i>	
Actividad de jefe de hogar (agricultura)	1: jefe de hogar trabaja en agricultura; 0: jefe de hogar se dedica a actividad económica diferente de agricultura
Educación del jefe de hogar: sin educación	1: jefe de hogar sin educación; 0: en caso contrario
Educación del jefe de hogar: primaria	1: jefe de hogar tiene educación primaria completa o incompleta; 0: en caso contrario
Educación del jefe de hogar: secundaria incompleta o más	1: jefe de hogar tiene educación secundaria incompleta o más; 0: en caso contrario
Jefe de hogar habla lengua nativa en casa	1: jefe de hogar habla lengua nativa con hijos en casa; 0: en caso contrario
Estudiante habla lengua nativa con sus hermanos	1: estudiante habla lengua nativa con sus hermanos; 0: en caso contrario
Vivienda tiene piso precario	1: vivienda tiene piso precario o inadecuado (tierra); 0: en caso contrario

Tamaño del hogar	Número de personas que viven en el hogar
<i>Características del docente</i>	
Docente habla lengua nativa	1: docente sabe hablar la lengua nativa; 0: en caso contrario
Docente tiene capacitación EBI	1: docente ha recibido por lo menos 1 capacitación EBI; 0: en caso contrario.
Docente da retroinformación en tareas: Matemática	1: docente siempre revisa las tareas de Matemática de los estudiantes y les da comentarios orales o escritos a los estudiantes; 0: en caso contrario
Docente da retroinformación en tareas de Comunicación	1: docente siempre revisa las tareas de Comunicación de los estudiantes y les da comentarios orales o escritos a los estudiantes; 0: en caso contrario
Docente enseña Matemática en español	1: docente usa español como lengua de instrucción para enseñar Matemática; 0: en caso contrario
Docente enseña Comunicación en español	1: docente usa español como lengua de instrucción para enseñar Comunicación; 0: en caso contrario
<i>Características de la escuela</i>	
Escuela tiene piso precario	1: el piso de la escuela es precario (tierra); 0: en caso contrario
Escuela tiene electricidad	1: la escuela cuenta con servicio de electricidad; 0: en caso contrario
<i>Características del contexto</i>	
Azángaro	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Azángaro; 0: en caso contrario
Vilque Chico	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Vilque Chico; 0: en caso contrario
Ilave	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Ilave; 0: en caso contrario
Pilcuyo	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Pilcuyo; 0: en caso contrario
Caracoto	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Caracoto; 0: en caso contrario

Acora	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Acora; 0: en caso contrario
Coata	1: si la escuela se encuentra ubicada en el distrito de Coata; 0: en caso contrario

Actitudes hacia EBI

Jefe de hogar prefiere solo español	1: jefe del hogar prefiere que el español sea la única lengua de instrucción en la escuela; 0: en caso contrario
Docente prefiere solo español	1: docente prefiere que el español sea la única lengua de instrucción en la escuela; 0: en caso contrario

Anexo A2. Estadísticas descriptivas de las variables incluidas en los modelos de regresión

<i>Variables</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Variables dependientes</i>					
Puntaje total, Matemática	309	9,18	5,01	0	23
Puntaje total, Comprensión de Lectura	309	18,46	7,41	0	38
Matrícula en escuela EBI aimara	309	0,21	0,41	0	1
Matrícula en escuela EBI quechua	309	0,34	0,47	0	1
<i>Características del estudiante</i>					
Sexo (mujer)	309	0,48	0,50	0	1
Grado (quinto)	309	0,50	0,50	0	1
Edad (años)	309	11,48	1,54	8,71	17,23
Asistió a inicial	309	0,63	0,48	0	1
Desnutrición	309	0,48	0,50	0	1
<i>Características de la familia</i>					
Actividad del jefe de hogar (agricultura)	309	0,77	0,42	0	1
Educación del jefe hogar: sin educación	309	0,09	0,28	0	1
Educación del jefe hogar: primaria (completa o incompleta)	309	0,61	0,49	0	1
Educación del jefe de hogar: secundaria incompleta o más	309	0,30	0,46	0	1
Jefe del hogar habla lengua nativa en casa	309	0,34	0,48	0	1
Estudiante habla lengua nativa con sus hermanos	309	0,32	0,47	0	1
Vivienda tiene piso precario	309	0,87	0,34	0	1
Tamaño del hogar	309	6,75	2,35	2	17

Anexo A2. Estadísticas descriptivas de las variables incluidas en los modelos de regresión

<i>Variables</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Características del docente</i>					
Docente habla lengua nativa	309	0.92	0.27	0	1
Docente tiene al menos una capacitación EBI	309	0.58	0.49	0	1
Docente da retroinformación de tareas de Matemática	309	0.19	0.39	0	1
Docente da retroinformación de tareas de Comunicación	309	0.41	0.49	0	1
Docente enseña Matemática en español	309	0.56	0.50	0	1
Docente enseña Comunicación en español	309	0.61	0.49	0	1
<i>Características de la escuela</i>					
Escuela tiene piso precario	309	0.07	0.26	0	1
Escuela tiene electricidad	309	0.19	0.39	0	1
<i>Características del contexto</i>					
Azángaro	309	0.42	0.49	0	1
Vilque Chico	309	0.19	0.39	0	1
Ilave	309	0.05	0.21	0	1
Pilcuyo	309	0.17	0.37	0	1
Caracoto	309	0.03	0.17	0	1
Acora	309	0.05	0.22	0	1
Coata	309	0.10	0.30	0	1
<i>Actitudes hacia EBI</i>					
Jefe del hogar prefiere solo español	309	0.53	0.50	0	1
Docente prefiere solo español	309	0.21	0.41	0	1

Respuestas de los docentes a las presiones institucionales de cambio: el caso de un programa de capacitación en una escuela pública de Villa El Salvador

Natalia Arteta

Introducción

Toda escuela es una organización regida por determinadas reglas y normas, que pueden facilitar o dificultar los procesos de intervención que se desee aplicar en su interior. Usando la metodología de un estudio de caso y la teoría institucional como marco de análisis, el presente estudio trata de comprender, desde el punto de vista de los docentes, el tinglado de interacciones, respuestas y reacciones ante una presión institucional externa. Específicamente, el estudio se llevó a cabo en una institución educativa pública del distrito de Villa El Salvador (Lima) que venía aplicando un programa de mejoramiento de lectoescritura enfocado en los grados de tercero a sexto de primaria.

Estado de la cuestión

A mediados de la década de 1990, en el Perú las reformas educativas empiezan a centrar su atención en la problemática docente. Dicha preocupación se origina a partir de las deficiencias detectadas en la profesión¹, particularmente en la formación docente. Asimismo, el énfasis en los

1 Para mayor información véase Montero *et al.* 2005.

procesos de aprendizaje dentro del aula centra la mirada en el docente como un actor fundamental.

Diversos estudios muestran que durante los últimos años el estado de la formación inicial docente ha sido deficiente, observándose una disociación entre la formación inicial y los requisitos para el desempeño laboral (Tedesco 1995, Vaillant 2004). En primer lugar, la metodología y los contenidos impartidos en los institutos superiores pedagógicos y en las universidades suelen ser de baja calidad. Las clases están marcadas por un perfil teórico que promueve un tipo de sesión expositiva y frontal, cargada de metodologías sin contenidos específicos. A su vez, la formación inicial se encuentra alejada del contexto de clases real: los profesores no están preparados para enfrentar grupos que no han pasado por la educación inicial, impartir clases en escuelas con infraestructura deficiente o educar sin recurrir a los textos escolares. Durante su periodo de formación, los docentes no reciben conocimientos que les permitan resolver los conflictos propios de aulas multiculturales, grupos bilingües o escuelas multigrados. Así las cosas, los profesores no se encuentran preparados para enfrentar la realidad que los espera en el salón de clases. El docente es formado para encontrar un “alumno ideal” que no existe, lo que se plasma no solo en la escuela sino también en herramientas básicas como el currículo, que contempla objetivos y contenidos que no se adecuan a las necesidades ni a las capacidades del alumno “real” (Tedesco 1995).

En segundo lugar, el sistema educativo funciona de manera tal que no retiene ni recluta a los mejores docentes. La baja remuneración y la falta de incentivos sociales y académicos (como capacitaciones estimulantes, reconocimiento de la labor docente por parte del Estado o promoción del prestigio de la profesión) determinan esta condición. A su vez, el factor salarial suscita en los maestros la necesidad de involucrarse en trabajos secundarios para poder completar sus ingresos, hecho que repercute en la calidad de la enseñanza.

En tercer orden, hace falta una definición del perfil del profesional docente. El Perú no cuenta con estándares que permitan establecer

metas de aprendizaje que guíen y articulen el sistema. Simultáneamente, se carece de una cultura de rendición de cuentas que permita empoderar a la sociedad civil y fomentar en esta una actitud vigilante sobre los procesos educativos (Benavides 2006).

Tomando en cuenta la problemática docente se han desarrollado iniciativas dirigidas a mejorar la situación. Se han implementado, por ejemplo, políticas que promueven incentivos para la mejora de la calidad, y programas de capacitación y mejora del docente en servicio. Se promulgó la Ley de la Carrera Pública Magisterial, que pretende cambiar la lógica del ascenso por antigüedad por una lógica meritocrática que promueva el buen desempeño profesional docente en el aula, esperando que ello aporte al mejoramiento de la calidad de la educación pública. En este marco, instituciones privadas, organizaciones no gubernamentales y el Estado —Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Programa de Mejoramiento de Educación Básica para las Áreas Rurales del Norte del Perú (PROMEB), Aprender, etcétera— han ejecutado programas de capacitación docente para la mejora de los aprendizajes en el aula. Las medidas para mejorar la formación inicial —como el aumento de horas de estudio en las instituciones de educación superior o la instauración del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior no Universitaria— se insertan en la misma voluntad de enfrentar y resolver problemas de la educación desde la perspectiva docente.

Sin embargo, muchas de estas políticas o programas no han tenido el efecto esperado. Esta investigación propone que un elemento clave para comprender el fracaso —total o parcial— de estas iniciativas se encuentra en la falta de atención al contexto en el que se insertan las políticas y reformas. Asimismo, tampoco se toma en cuenta cómo los docentes incorporan estas medidas (cuáles son sus reacciones y a qué se deben) a su quehacer profesional. Se da por hecho que escuelas y docentes reaccionan de la misma forma a esas presiones externas, olvidando que las políticas y los programas se implementan en un contexto institucional que ya tiene una vida, una rutina previamente definida.

Un ejemplo ilustrativo se encuentra en el incremento de capacitaciones docentes durante los últimos años, cuyo correlato es el escaso conocimiento sobre la implementación del contenido de dichas capacitaciones en las escuelas. Los estudios que han buscado sistematizar estos procesos de capacitación² han incidido mucho en estudiar a los capacitadores, las características de la capacitación, la metodología utilizada, etcétera, pero no han estudiado la institución en la que se llevan a cabo; es decir, las personas capacitadas (docentes) y lo que implican para ellas. La información obtenida para dichas sistematizaciones se suele recoger con los actores que de alguna forma ayudaron a ejecutar las capacitaciones. Este estudio quiere contribuir a llenar ese vacío, analizando, desde una perspectiva institucional y subjetiva, a los docentes y la forma como experimentan los procesos de capacitación, comprendidos estos como una presión³ que proviene del ambiente institucional externo a la escuela.

Los procesos de capacitación se deben entender, desde una perspectiva institucional, como un intento de dar un nuevo sentido a un conjunto de prácticas que han logrado por un tiempo largo afincarse en un determinado contexto. No es un cambio menor. El resultado de la capacitación no depende únicamente de los propósitos y mensajes que se busca transmitir, sino de cómo son asimilados por los docentes. Y esto último depende tanto del sentido que tiene la práctica docente en los contextos locales y las relaciones que lo conforman, como de la propia subjetividad del docente y la forma en que da sentido a su experiencia.

Tomando en cuenta que estos programas son ajenos a la institución escolar, las preguntas que rigen esta investigación son las siguientes: ¿Qué ocurre con las escuelas cuando son sometidas a un proyecto ajeno/externo a la institución?, ¿Cómo los docentes, que forman parte de una institución con una dinámica y una organización particular,

2 Véanse, por ejemplo, Cuenca 2002 y 2003.

3 Con *presión externa* (término utilizado por la teoría institucional) me refiero a cualquier reforma que se busque implementar en una institución educativa y que sea ajena a esta.

reaccionan ante una presión institucional externa, como una capacitación, y qué razones subyacen a estas reacciones? Este estudio ha buscado ver el proceso de implementación del programa desde el lado de los actores que componen la escuela —los docentes— y cómo se inserta en la rutina escolar una presión externa a la institución.

Metodología

Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa que empleó como instrumentos principales la observación y las entrevistas semiestructuradas. Se buscó con ellos tener una visión de la organización y de la dinámica de la institución escolar, así como una imagen del docente como sujeto inserto en esa institución particular.

El estudio desarrolló dos entradas. La primera se centró en la escuela y su organización: la organización, las rutinas y las tensiones internas, mediante la observación de (i) el uso del tiempo (en el aula, en el recreo, la hora de salida, la hora de entrada, etcétera) y (ii) la interacción entre docentes durante reuniones, recreos y otros momentos claves. Complementaron la observación entrevistas y conversaciones informales con los docentes, así como la participación en actividades fuera de la escuela.

La segunda entrada, dedicada a la observación del docente, se fundamentó en la selección de cuatro docentes de una misma institución, de los grados tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria del turno de la mañana. Se los entrevistó, se observaron sus clases y se sostuvieron con ellos conversaciones informales.

La elección de los docentes se realizó luego de un primer recojo de información en la institución y de haber obtenido un panorama de esta. El primer criterio se relacionó con el grado al cual pertenecían los docentes: cada uno de ellos debía pertenecer a uno de los grados a los cuales se dirigía el programa. Esto permitió tener dos tipos de docentes, (i) los de tercero y quinto grado, que fueron monitoreados por el

programa, participaron en tres talleres de capacitación durante el 2008 y recibieron libros elaborados por el Programa de Lectoescritura (PLE) para su grado; y (ii) los docentes de cuarto y sexto grado, que no fueron monitoreados por el programa, participaron en dos talleres de capacitación durante el 2008 y recibieron libros del PLE elaborados para los grados de tercero y quinto. El contraste entre ambos grupos permitió observar las diversas reacciones de los docentes hacia una presión institucional que no se aplica de la misma manera en todos los grados que abarcó.

Un segundo criterio obedeció al tipo de relación que cada profesor entabla con la institución. Cada docente observado es, de alguna manera, líder de su grupo funcional (docentes del mismo grado) o de la escuela, o se preocupa por cumplir con lo programado por esta. El grupo seleccionado se caracteriza, de manera alterna, por tener poder de convocatoria, conocer las reglas y normas vinculadas al magisterio, participar de manera activa en las reuniones y/o cumplir con la documentación del aula, etcétera. De acuerdo con estos criterios, a los cuatro docentes elegidos se les hizo un seguimiento durante todo el año escolar (marzo a diciembre del 2008). Se sostuvieron múltiples conversaciones informales y dos entrevistas semiestructuradas para obtener información sobre su metodología de enseñanza en lectoescritura; aspectos de su vida profesional; características de su formación inicial y continua; y opiniones acerca del programa, el rol docente, la institución y los otros docentes con los que trabajan, entre otros aspectos. Las entrevistas se realizaron después del primer taller de capacitación (primera entrevista) y después del segundo taller de capacitación (segunda entrevista). Después del tercer taller de capacitación se volvió a conversar con cada profesor, pero esta charla no fue registrada con una grabadora.

Resultó importante recoger la información pensando en un antes y un después de la intervención. El estudio de ambos momentos buscó entender la gramática escolar⁴ y al docente como entidades antes de

4 Término que hace referencia al conjunto de normas, reglas y prácticas que manejan los actores que componen y rodean la escuela —y que acaban rigiendo su funcionamiento y su dinámica—, empleado por Tyack y Cuban (1997).

la intervención y durante esta, estructurando los instrumentos de tal modo que permitieran recoger la información pertinente.

La escuela donde se realizó la investigación es una institución pública que se ubica en el distrito de Villa El Salvador. Se fundó en el año 1972, pero fue en 1983 cuando adquirió su nombre actual. La institución educativa cuenta con los turnos de mañana y tarde, es polidocente completa e imparte los niveles de inicial, primaria y secundaria. Trabajan allí 69 docentes: 2 en el nivel inicial, 29 en primaria y 38 en secundaria. Además cuenta con un director, una subdirectora para los niveles de inicial y primaria y un subdirector para la secundaria. Este estudio se centra en el nivel de primaria, principalmente en el turno de la mañana.

Aproximaciones teóricas

Centrando la atención en la manera de implementar las políticas educativas, interesa a esta investigación poner énfasis en la reinterpretación de las reformas desde la perspectiva de Anderson-Levitt (2003) y bajo la luz del concepto de “gramática de la escuela” (*grammar of schooling*) que utilizan Tyack y Cuban (1997).

Anderson-Levitt describe el proceso que atraviesa una reforma antes de llegar a su último destino: la escuela. Observando este derrotero se puede detectar la diferencia entre la reforma y su aplicación en un contexto real y concreto. Las políticas educativas nacen a un nivel global, se trasladan luego al nivel nacional y continúa su devenir hasta llegar al nivel local, siendo reinterpretadas en cada ámbito que atraviesan. En el nivel local se reinterpretan y trasforman por última vez, amoldadas por realidades internas y factores del contexto como valores y creencias de la comunidad y de los docentes (Anderson-Levitt 2003).

El concepto de *gramática de la escuela* (Tyack y Cuban 1997) hace referencia al conjunto de normas, reglas y prácticas que manejan los actores que componen la escuela (padres y madres de familia,

docentes) y los que la rodean (sociedad civil en general, Estado). Este conjunto de nociones se toma como único y verdadero, por lo que termina rigiendo el funcionamiento y la dinámica de la escuela. Así, las creencias culturales acerca de lo que para determinada comunidad constituye una escuela (por ejemplo, las aulas deben estar separadas por grados, hay un número de docentes necesario en cada aula, la sesión dura un tiempo predeterminado, etcétera) dificultan cualquier reforma que se distancie del imaginario local común. También por este motivo los actores modifican las reformas, con el objetivo de que logren alcanzar las expectativas públicas y encajen en las circunstancias locales (Tyack y Cuban 1997).

La manera de concebir la escuela y el modo correcto de enseñar se encuentra relacionada con la estructura misma de las clases (tamaño del aula), los tiempos de enseñanza (duración de una sesión) y las estructuras de enseñanza (metodologías, cursos, actividades pedagógicas) (Tyack y Cuban 1997). Incluso el momento en el que se pone en práctica una reforma se emparenta con las nociones acerca de la educación y la institución educativa vigentes; así, una reforma puede ser considerada favorable o perjudicial de acuerdo con la coyuntura política, social y económica que la contextualice. Coburn (2004) denomina *presiones institucionales* a las reformas y medidas provenientes de instancias exteriores a la escuela. No obstante, el hecho de que estas “presiones institucionales” provengan de fuera no significa que sean impuestas a la institución escolar; incluso muchas son demandadas por las escuelas. El director y los docentes de una misma institución educativa pueden gestionar un programa de capacitación para la escuela. A pesar de esto, el programa puede venir cargado de pautas y reglas que difieran de la rutina escolar y de la manera de pensar de los docentes.

En el nivel local, los docentes y otros actores de la escuela adoptan, median, resisten o rechazan reformas de acuerdo con influencias diversas y factores contextuales; a su vez, la actitud de cada actor determina el grado de penetración de la reforma en la escuela. La recepción de los actores puede obedecer a “problemas” institucionales: relaciones

interpersonales (relaciones conflictivas entre profesores, alumnos o directores), recursos, disociación en las creencias y valores docentes, etcétera. Ante estos filtros, cabe preguntarse cuánto se retiene de la reforma original y si esta logra obtener el resultado que se busca (Tyack y Cuban 1997).

Un análisis crítico de la escuela debe arraigarse en —y desarrollarse a partir de— las experiencias, ideas e interpretaciones de los actores individuales que constituyen la escuela, y de sus preocupaciones e intereses reales y prácticos (Ball 1989). No obstante, también debe tener en cuenta la estructura de la institución escolar; de lo contrario, la política puede fracasar.

Coburn (2004) señala que la capacidad del docente para construir y reinterpretar las reformas o presiones institucionales es fruto de la interacción de tres elementos: las respuestas de los docentes a las prácticas fomentadas o vigentes en una institución, que dependen de su historia profesional (formación inicial y formación en servicio); las cualidades de su formación, que traen consigo el conocimiento y la aplicación de corrientes teóricas de enseñanza y enfoques metodológicos, tanto como creencias y valores acerca de la educación; y, finalmente, el elemento de las experiencias previas, producto de antiguas presiones institucionales.

Si bien la historia del docente es un factor que influye de manera notable en su comportamiento ante las presiones institucionales, simultáneamente la estructura de la institución incide en sus respuestas y su comportamiento ante la dinámica escolar. Este flujo explica por qué muchos docentes suelen abandonar las prácticas que les fueron transmitidas en su formación inicial: llegan a una institución llevando consigo determinadas metodologías de enseñanza y criterios acerca de lo que es una buena enseñanza, pero se ven “obligados” a cambiar su manera de pensar y sus convicciones por efecto del contexto en que se encuentran (Hargreaves y Jacka 1995). El proceso “obligatorio” de adecuación es similar en los docentes que provienen de otras escuelas con dinámicas distintas.

La inserción del docente en una institución escolar es importante para entender cómo se comporta frente a una presión institucional. Desde tal perspectiva, esta investigación ha recogido la propuesta de análisis de los factores que influyen en la vida profesional de los docentes planteada por Hargreaves y Jacka (1995). Una variable que los investigadores tienen en cuenta es la extensión biográfica: la experiencia del docente como alumno promueve una idea inicial acerca del rol del profesor. Una segunda variable está constituida por los estereotipos, provenientes de la formación inicial o de ocupaciones previas, que influyen en cómo enfocan y manejan los retos y las prácticas en el trabajo, generando prácticas que una vez funcionaron para ellos.

Coburn (2004) formula cinco tipos de respuesta de los docentes a las presiones institucionales:

- a) El rechazo de puntos de vista no congruentes con sus creencias acerca de la instrucción o que no encajan con sus enfoques de enseñanza o prácticas preexistentes.
- b) El rechazo simbólico a la reforma, por ejemplo utilizando algunos materiales del nuevo enfoque pero sin incorporarlos a la práctica pedagógica. Este tipo de respuesta evade la influencia de la nueva propuesta en la rutina de la clase o en el enfoque sobre la educación.
- c) Los docentes se enfrentan con prioridades múltiples y conflictivas, creando estructuras de clase y enfoques que equilibran las diferentes prioridades. Pueden utilizar dos o más enfoques paralelos de instrucción que corresponden a diferentes presiones o prioridades, incluso contradictorias.
- d) Los profesores se sirven de los marcos cognitivos que conocen para construir su comprensión del contenido y simplificar los mensajes. La mayoría de veces estos mensajes son reinterpretados y transformados para que encajen en suposiciones subyacentes. En este tipo de respuesta los profesores entienden los mensajes de una manera que difiere, a veces sustancialmente, del objetivo de la reforma. Lo que se asimila es el

cambio de rutina, los materiales, la organización de la clase, pero no los presupuestos cognitivos o la pedagogía que subyace al enfoque.

- e) Los profesores se comprometen con las presiones del ambiente, de manera que reestructuran sus suposiciones acerca de la naturaleza de la instrucción o el aprendizaje de los estudiantes, transformando sus conocimientos preexistentes y adaptándolos a la nueva información o experiencia.

Las respuestas de los docentes hacia la reforma o presión externa dependen de diferentes factores: las prácticas preexistentes, los valores que se posean, la generación a la que se pertenece, las capacitaciones recibidas, y el contenido del mensaje de la reforma y de las presiones institucionales. Coburn (2004) propone cuatro factores que influyen en dichas respuestas:

- a) *El grado de congruencia.* La percepción de los profesores sobre el grado de congruencia entre las presiones institucionales y sus creencias y prácticas preexistentes es crucial. Por ejemplo, la posibilidad de una respuesta efectiva a un nuevo enfoque de lectura es más alta si este se vincula a las expectativas que ellos guardan sobre la misma.
- b) *El grado de intensidad.* Los docentes son influenciados por determinados mensajes que les dicen cómo deberían enseñar, y se comprometen con estos si tienen la oportunidad de enfrentarlos repetidas veces. El grado de intensidad es, entonces, la constancia con la que un tema se reitera mediante capacitaciones, interacciones entre colegas, trabajo guiado, monitoreo, etcétera.
- c) *El grado de penetración.* Los docentes pueden relacionarse con un mensaje de múltiples maneras. Un *set* particular de mensajes puede estar integrado por nuevos textos o capacitaciones, pero también puede tratarse del mensaje principal del distrito. El grado de penetración está determinado por la

multiplicidad de formatos en los que se entrega el mensaje de la reforma. Cuando el grado de penetración aumenta en el tiempo, la probabilidad de que un docente experimente o trate de aplicar una práctica particular puede también aumentar, pero debe ir acompañado por un grado de intensidad.

- d) *El grado de voluntad*. Los mensajes acompañados de presiones normativas especifican fines estimados para la instrucción y/o significados apropiados para alcanzar estos fines. Así, las decisiones de los profesores son voluntarias. En contraste, los mensajes acompañados de presiones regulativas involucran reglas, monitoreos o sanciones; los docentes reciben la directriz de enseñar de una manera particular, usando materiales curriculares específicos. Como resultado, el mensaje se experimenta como impositivo. Las probabilidades de un cambio de prácticas entre los docentes son más altas si el mensaje es normativo.

Presión institucional: el programa

El programa (PLE) tiene tres componentes básicos:

- a) *Materiales educativos*. Es el componente principal del programa y contempla textos para los alumnos, diversificados de acuerdo con la zona geográfica de intervención, así como guías para los docentes que se encuentran en los grados objetivo del programa.
- b) *Capacitación docente*. Consta de talleres presenciales (aproximadamente tres al año), módulos virtuales, acompañamiento (el objetivo es que todos los docentes de un colegio reciban acompañamiento una vez al año), retroalimentación y grupos de interaprendizaje⁵.

5 El año del estudio (2008) solo se pudieron observar los talleres de capacitación, el monitoreo y la retroalimentación.

- c) *Medición de aprendizajes.* Comprende una prueba de entrada y una de salida a los alumnos de tercero y quinto grado en el año 2008 y una prueba de salida el siguiente año (2009) a la misma cohorte de alumnos, que entonces cursarán cuarto y sexto grado de primaria. Estas pruebas buscan analizar la efectividad del programa y se toman tanto en las escuelas donde se implementa el programa como en las escuelas control.

El PLE se inició el 2007 concentrando sus actividades en la validación de los textos producidos al interior del programa. En el 2008 se introdujeron los textos de tercero y quinto de primaria en las aulas de tercero, cuarto, quinto y sexto⁶ y en el 2009, los de cuarto y sexto, lo que debe permitir hacer un seguimiento transversal a los alumnos que en el año de la introducción del libro estuvieron en tercero y quinto grado y que durante el 2009 habrían cursado los grados cuarto y sexto, permitiendo así la medición del impacto del programa.

La propuesta del PLE tiene como eje central el uso del texto (elaborado por el mismo programa) para mejorar la comprensión lectora. El enfoque de la lectura se mantiene dentro del marco curricular propuesto por el Ministerio de Educación. El programa trabaja diversos tipos de textos e incluye los tres niveles de lectura que propone el Ministerio: literal, inferencial y crítico. Así, la comprensión lectora se lograría mediante el desarrollo de diversas habilidades que se insertan en una secuencia determinada (antes, durante y después de la lectura) y en diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, informativos).

La escuela ha recibido diversas capacitaciones; entre ellas, las que brindó el PLANCAD. También ha participado en capacitaciones sobre inclusión y elaboración de documentos de gestión. Asimismo, ha recibido otras capacitaciones realizadas por diversas editoriales.

En general, el nivel de primaria busca capacitarse constantemente. La subdirectora hace gestiones para vincularse con instituciones o

6 A cuarto grado se le entregó el texto de tercero, y a sexto grado el texto de quinto.

personas que los capaciten en ciertos temas; por ejemplo, un profesor de la Universidad César Vallejo capacitó sobre diversificación curricular. La escuela postuló voluntariamente al PLE. Según lo observado durante la investigación en Villa El Salvador, en el 2008 el programa realizó tres talleres de capacitación y dos sesiones de monitoreo a algunos de los docentes de tercero y quinto grado en la escuela del estudio.

Las respuestas de los docentes a las presiones institucionales

La organización y la dinámica institucional inserta en un contexto particular influyen en cada docente que compone la escuela, haciéndose notorias sus distintas formas de relacionarse con la institución. Tomando en cuenta el nivel de compromiso e implicación de los docentes con su centro educativo, se han encontrado cuatro formas. Cabe aclarar que estas diversas maneras de relacionarse con la institución educativa tienen como fundamento teórico la tipología planteada por Coburn (2004).

Tipos de respuesta docente a las presiones institucionales

- a) *El docente que limita su rol al aspecto pedagógico y a la promoción de valores teniendo como área de acción el aula y todas las actividades que se lleven a cabo solo en su interior. Su vínculo con las actividades institucionales es casi nulo.* Este tipo de profesor no se involucra con actividades que requieran tiempo extra (más allá de sus actividades pedagógicas), como talleres de capacitación, organización de una actividad, reuniones de docentes, etcétera. Tampoco suele cumplir con elaborar su programación para el aula, o lo hace fuera del tiempo previsto. Como resultado del poco compromiso e implicación, es menos conflictivo.
- b) *El docente que limita su rol al aspecto pedagógico, a promover valores en el aula y a cumplir con las obligaciones vinculadas*

a este rol, tanto dentro del aula como fuera de esta. Este tipo de docente elabora la programación, asiste a las reuniones del grupo funcional, a los talleres de capacitación, etcétera, porque es lo que le toca hacer como profesor que debe instruir a sus alumnos y no porque inserte su rol en un horizonte institucional. No desempeña necesariamente un rol activo en las actividades a las que asiste. Si este docente no participa en una actividad extracurricular se debe a que se interpone con sus otras obligaciones, ya sea otro trabajo, la vida familiar, etcétera. Puede ser conflictivo si no lo respetan, lo critican o le imponen ideas o acciones que interfieran con él en tanto profesional.

- c) *El docente que concibe un rol que trasciende el aspecto pedagógico. Su papel no está limitado por el espacio del aula y el intercambio con los alumnos. Percibe la institución como un todo orgánico que funciona gracias al trabajo conjunto y al compromiso de los profesores.* Un aspecto del rol docente según esta perspectiva es involucrarse con la elaboración de los documentos de gestión, elaborar el Plan Anual de Trabajo, diseñar la programación de las clases y desarrollarla. Este docente generalmente participa en las reuniones que se llevan a cabo en la escuela, es parte activa de la institución, asiste a los talleres de capacitación, etcétera. Se ciñe algo más a las reglas institucionales y, debido a sus ideas fijas, puede involucrarse en relaciones más conflictivas. Este tipo de profesor cree que una de las tareas del docente es la transformación del sistema educativo, con lo que adquiere un rol político.
- d) *El docente que se compromete con la institución tanto en el aspecto pedagógico como en el institucional, pero sin ceñirse rígidamente a las reglas.* Este profesor hace la programación siguiendo sus premisas personales; no acepta muchos cambios en el aspecto pedagógico ni en el aspecto administrativo, o los adapta a su manera de trabajar. En su mayoría, se encuentran trabajando en la institución hace mucho tiempo. Están habituados a una dinámica institucional específica y tienen una manera de trabajo que

no desean cambiar de forma integral. Este docente también puede relacionarse de manera conflictiva.

Según la descripción hecha líneas antes, los docentes cuyo trabajo se observó para efectos de esta investigación presentan diferentes modos de involucrarse con la institución donde trabajan. Este factor, sumado a la historia profesional y a la gramática de la escuela, determina las respuestas hacia las presiones institucionales. A continuación se describen dichas respuestas, según el tipo de compromiso e implicación del docente con la institución..

- a) El docente que limita su rol al aspecto pedagógico, a promover valores en el aula y a cumplir con las obligaciones vinculadas a este rol, aunque solo dentro del aula.

La docente de tercer grado es de la provincia de Chincha, departamento de Ica. Está nombrada y trabaja en la institución hace catorce años. Estudió en el Instituto Pedagógico de Chincha e hizo su bachillerato en la Universidad César Vallejo, en Lima. Su manera de enseñar la ha adquirido tanto en su formación profesional como en la práctica. Eligió ser docente por vocación; es una profesión que la atrajo desde pequeña.

Cuando se conversa con la docente y se observa su trabajo en la escuela se percibe que su forma de involucrarse con la institución se refleja en su trabajo diario. Al encontrarse preocupada por cumplir con su rol docente, busca alcanzar las metas de aprendizaje programadas; así, los alumnos aprenden y ella cumple con lo pautado. Siguiendo estas consideraciones programa la unidad y se ciñe al Plan Anual de Trabajo, pues no le gusta parecer una mala docente ni recibir llamadas de atención o críticas. Busca responder a las expectativas de la subdirectora, debido a que la respeta y piensa que hace una buena gestión.

Limitar su rol al tema pedagógico ocasiona que la docente se relacione de manera puntual con la institución; se encuentra atenta a los problemas que ocurren en el aula y asiste a las reuniones de la escuela y los talleres de capacitación, pero sin participar activamente en estos. Tal posición determina que no tenga poder de convocatoria entre sus

colegas miembros del mismo grupo funcional⁷. El grupo funcional al que pertenece no está bien articulado; los profesores no coordinan entre ellos ni suelen reunirse para hacer la programación mensual de la unidad; es ella quien elabora la unidad, sola, y la entrega a la subdirectora. La profesora cumple con hacer la programación de manera individual porque es lo que le toca hacer como docente.

Cuando se observan las clases de la profesora, se puede ver que su manera de enseñar refleja su angustia por cumplir con lo pautado, cualidad que ocasiona que no trate los temas con detenimiento. Esta manera de actuar contradice su preocupación por el aprendizaje: al pasar los temas velozmente, no presta atención a que todos los alumnos hayan acabado los ejercicios y comprendido la clase. Si ve que los alumnos no avanzan a su ritmo o preguntan por alguna indicación que ella ya dio, los culpa por estar distraídos y ser lentos, pero no evalúa su propio desempeño. La docente explica el mal comportamiento o el mal rendimiento de los alumnos por motivos externos; si no terminan los ejercicios se debe a que son flojos o desobedientes, o a la falta de dedicación de los padres y las madres de familia.

La profesora cree que el curso de Comunicación Integral y, en especial, la comprensión lectora son importantes. En su horario de clases dedica más tiempo a la comprensión lectora. El curso de Comunicación Integral es básico para ella, puesto que el hecho de leer bien permite que el alumno tenga una buena redacción y pueda comunicarse; además, ayuda a que se desempeñe mejor en otros cursos.

En cuanto a la metodología de enseñanza, en el curso de Comunicación Integral la profesora trabaja principalmente con lecturas. Se preocupa por que los alumnos lean bien, lo que para ella equivale a tener una buena entonación y respetar los signos de puntuación, pero no presta atención a la comprensión de la lectura. Cuando los alumnos leen el texto en voz alta, corrige si la pronunciación no es correcta pero prescinde de indagar sobre el significado de lo leído.

7 Grupo compuesto por docentes del mismo grado.

Su preocupación se limita al aspecto formal del texto, principalmente en su variante fonética.

Si seguimos a Coburn (2004), diferentes factores influyen en las respuestas de los docentes respecto a las presiones institucionales. En este caso se observa que la docente ha aceptado el programa porque es congruente con sus creencias sobre la importancia del rol docente y del curso de Comunicación Integral. El tipo de compromiso que mantiene con la institución incide de forma análoga. Como se dijo, la docente se preocupa por desempeñar un buen papel como profesional dentro del aula y una de las herramientas para lograrlo son los talleres de capacitación. Así, ella participa en el programa, asiste a los talleres (porque le corresponde hacerlo) y cumple (de alguna manera) con incorporar el programa en su rutina, utilizando el texto y siguiendo la metodología recomendada. Pero también lo hace debido a la presión regulativa del PLE sobre ella —llamado por Coburn *el grado de voluntad*—. La profesora no solo adopta el programa por iniciativa propia, sino porque este monitorea su aula y evalúa a los alumnos de su grado. A la vez, la subdirectora atiende con particular atención a este grupo funcional debido a, valga la redundancia, su disfuncionalidad y su importancia en la ejecución del PLE. Si la docente se caracteriza por seguir regularmente los mandatos institucionales, es porque la coyuntura refuerza dicho comportamiento.

Cuando la profesora intenta insertar el programa en su rutina diaria, lo hace aplicando algunas estrategias. Si nos guiamos por la descripción de Coburn (2004) sobre las respuestas de los docentes a las presiones institucionales, podemos afirmar que ella ha asimilado el programa de forma parcial; es decir, utiliza los materiales (en este caso, el libro), cambia sus rutinas y usa las nuevas estrategias, pero sin entender la pedagogía que se encuentra detrás del enfoque transmitido. No se trata de una comprensión errónea de los mensajes (que el PLE busca transmitir), luego adaptada a los propios marcos cognitivos; lo que determina la asimilación (Coburn 2004) que esta docente ha hecho de la propuesta es su voluntad de hacer encajar el PLE dentro de las metas que debe

cumplir como docente. Ella entiende la justificación de algunas estrategias, pero no les dedica el tiempo que requieren. Para esta profesional es tan importante cumplir con lo planificado en la escuela y que sus alumnos avancen, y a la vez siente una presión tan fuerte por parte del PLE y la institución escolar (su grupo funcional no camina bien, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2007 [ECE-2007] han sido bajos, etcétera), que convierte la metodología recomendada por el programa en una lluvia de actividades que no cumplen necesariamente el objetivo buscado.

Al intentar cumplir con la actividad que le toca en una sesión de clases (cada actividad del libro consta de dos páginas y debe terminarse en una misma clase) aborda los temas con excesiva velocidad, omitiendo algunos pasos y sin asegurarse de que los alumnos hayan entendido la lectura. Por ejemplo, para llevar a cabo una de las actividades del libro los alumnos debían partir de una imagen planteada, leer el texto e identificar las palabras claves, y después resolver las preguntas. Esta secuencia ayuda a que el alumno comprenda mejor la lectura; indagar sobre el tema del texto despierta su interés y rescata sus saberes previos. Las palabras claves del texto ayudan a que el alumno aprenda el significado de términos nuevos a partir del contexto, lo que ejercita una lectura inferencial⁸ que trasciende el reconocimiento de datos literales (uno de los objetivos del programa). La profesora no siguió esta secuencia: primero vio con los alumnos de qué se trataba el texto e inmediatamente pasó a resolver las preguntas, salteándose la parte de las palabras claves. Cuando los niños empezaron a responder las preguntas, la velocidad requerida por ella les impedía pensar sus respuestas.

Se pudo observar también durante esa clase que al leer las habilidades y las estrategias que se trabajarían en una actividad, la profesora hizo que todos los alumnos leyeran a la vez, sin entender el porqué del ejercicio y qué se buscaba desarrollar al realizarlo.

8 Este término, en boga en la terminología pedagógica actual, alude a la capacidad de deducir y comprender los sentidos del texto que no aparecen de forma literal.

Como puede verse, la gramática de la escuela tiene mucho que ver en esto, puesto que, en el imaginario de los actores que componen la escuela, una premisa establecida es que uno de los principales papeles del docente es el pedagógico, traducido en el buen desempeño de los alumnos. Si la escuela y el docente no cumplen con esto, no están cumpliendo con los requisitos de una buena escuela y una buena enseñanza. A su vez, la escuela tiene institucionalizada una manera de trabajo impuesta tanto por la institución como por el ente regulador (la Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL); los docentes deben responder a una currícula y a una programación legitimadas por el Estado. Es así como se entiende la desesperación de la docente por avanzar y lograr que sus alumnos aprendan (para poder responder ante la escuela y ante el Estado), aunque al final logre todo lo contrario.

b) El docente que concibe un rol que trasciende al aspecto pedagógico. Su papel no está limitado por el espacio del aula y el intercambio con los alumnos. Percibe la institución como un todo orgánico que funciona gracias al trabajo conjunto y al compromiso de los profesores.

En el grupo que se observó, dos docentes se involucraban con la institución de esta manera: la profesora de cuarto grado y el profesor de sexto.

PROFESORA DE CUARTO GRADO

La profesora de cuarto grado es de la provincia de San Miguel, departamento de Cajamarca. Estudió en el Instituto Pedagógico Hermano Victorino Elorz Goicoechea de Cajamarca e hizo el bachillerato en la Universidad César Vallejo, en Lima. La profesora está nombrada y trabaja en el colegio hace dieciséis años; este ha sido su primer y único trabajo. Eligió ser docente debido a que era su único referente de profesión.

La profesora cree que el rol docente es importante, lo que motiva su respeto a las reglas y normas institucionales. Respecto al rol institucional, piensa que es importante que los docentes participen en la planificación de las actividades, tanto a nivel de aula como a nivel

de la institución. La escuela tiene ciertas dinámicas de las cuales los docentes forman parte, como es el caso de la planificación (Proyecto Curricular del Centro, Plan Anual de Trabajo, planificación de la unidad). El nivel de compromiso e implicación de la docente con la institución genera que, siendo coordinadora del grupo funcional de cuarto grado, convoque siempre a reunión de grupo funcional para hacer la planificación mensual de manera conjunta. El hecho de planificar es importante para ella porque si no se hace, o se hace y no se cumple, se genera desorden en la institución.

La metodología de enseñanza para el área de Comunicación Integral que adquirió en su formación prioriza aspectos normativos del lenguaje (gramática y ortografía), siendo poco desarrollados los métodos aplicados a la comprensión lectora. Es a partir del 2004, año en que se decreta el estado de emergencia educativa en el país, cuando la profesora cambia su enfoque poniendo más énfasis en el tema de comprensión lectora. Se observa, pues, que su metodología de enseñanza ha ido cambiando a lo largo del tiempo, a partir de la experiencia de trabajo y de las capacitaciones recibidas. A la vez, ella ha amoldado la metodología y las estrategias a sus necesidades en el aula, pues algunas estrategias transmitidas en las capacitaciones no le parecen útiles ni aplicables.

Si nos enfocamos en la metodología que la profesora utiliza para la comprensión lectora, vemos que maneja ciertas pautas. El análisis de la lectura que está acostumbrada a hacer con los alumnos se queda en el nivel literal; los estudiantes pueden responder a las preguntas que se refieren a algo específico presente en los enunciados del texto, pero no a las preguntas que requieren un análisis más profundo. En contraste, la propuesta del PLE busca que los alumnos logren entender la lectura a un nivel inferencial y crítico.

Uno de los problemas que la profesora observa en la institución es el mal comportamiento de los alumnos en el aula. A pesar de que ella reconoce que el desempeño de los alumnos en el aula depende del docente, ese mal comportamiento lo explica como consecuencia del

poco tiempo que los padres y las madres de familia dedican a sus hijos en casa debido a factores económicos.

El hecho de que la profesora vea el rol docente como una pieza clave en la institución hace que se comprometa y participe en las rutinas institucionales, que asista a las asambleas de la escuela y participe en ellas de manera activa. Es la coordinadora del grupo funcional de cuarto grado y fue la presidenta del sindicato hasta julio del año 2008. Tal manera de ser media, a su vez, su relación con el programa: asiste a los talleres de capacitación y ha insertado el libro en el horario escolar, intentando aplicar las estrategias que este propone.

Como se ha visto con anterioridad, la docente considera importante ceñirse a la dinámica institucional para que la escuela avance y cumpla sus objetivos. Si se tiene en cuenta que la institución escolar tiene establecidos tiempos y metas determinadas que alcanzar durante el año escolar (metas todas que forman parte de las costumbres docentes), es necesario que el programa se inserte en esta lógica para que funcione; de lo contrario, aunque el mensaje sea aprobado por los docentes, al chocar con lo previamente establecido será rechazado consciente o inconscientemente. Si esto ocurre, se perderán los objetivos que sustentaban la iniciativa.

La docente de cuarto grado se ha apropiado de alguna manera del programa; dentro del curso de Comunicación Integral, el tema de la comprensión lectora le parece importante. Para ella, saber leer y escribir permite estudiar otros cursos con éxito, y también es útil porque provee herramientas para desenvolverse en la vida diaria y comunicarse con los demás. Para ella, la comunicación es algo inherente al ser humano. El PLE es congruente con las estrategias que esta docente, con algunas variantes, venía aplicando, aunque no tuviera como base las mismas suposiciones cognitivas o pedagógicas del nuevo enfoque propuesto. Como se mencionó líneas antes, el PLE propone que la comprensión lectora se logra mediante el desarrollo de diversas habilidades que se insertan en una secuencia determinada (antes, durante y después de la lectura) y en diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos,

informativos), desarrollándose ciertas habilidades en cada uno de estos momentos.

El hecho que la docente y el programa crean que es importante que los alumnos comprendan lo que leen, no necesariamente significa que sus enfoques coincidan. A pesar de que la docente tiene una visión práctica acerca de este tema (comprender lo que se lee sirve para desenvolverse en la vida diaria, resolver problemas matemáticos, etcétera), está acostumbrada a leer un texto tipo (con historia y moraleja) para ejercitar la comprensión lectora en los alumnos; en consecuencia, vincula la importancia de aprender a leer con la adquisición o la promoción de valores. Ella confunde la comprensión lectora con la importancia de aprender valores; desde otro paradigma, el programa propone que leer un texto y comprenderlo puede tener como fin aprender nuevo vocabulario, diferenciar tipos de textos, hacer una lectura crítica, etcétera.

Al observar las clases de la docente se ha podido apreciar cómo ha insertado algunos elementos de la metodología planteada por el programa a su práctica en el aula. Una de las cosas que supone la metodología es que antes de empezar cada actividad la profesora y los alumnos sepan qué habilidad y qué estrategia se desplegarán (el objetivo es que el alumno sepa qué parte de su potencial desarrollará y mediante qué estrategia lo logrará). Ella hace esto leyendo en voz alta o escribiendo la habilidad y la estrategia en un papelote para que las lean los alumnos. La docente no pasa al siguiente paso si esto no ha sido comprendido.

Su decisión de acoger el programa no se debe tan solo a la influencia de su formación inicial, su formación en servicio y su práctica docente; también obedece a su manera de vincularse con la institución. Al estar comprometida con esta y buscar participar de manera activa en ella, la docente empezó a aplicar el libro en clases antes de que le explicaran cómo usarlo. Recordemos que, por pertenecer a cuarto grado, no asistió a la primera capacitación, en la que se explicó a los docentes cómo emplear el texto y el tiempo que debían destinarle en el aula. Al ser una docente con iniciativa,

incorporó el libro como apoyo; y para saber cómo debía utilizarse, leyó el libro y la guía del docente. Cuando se llevó a cabo el segundo taller (primer taller para esta profesora) y la capacitadora repasó lo tratado en el taller anterior, la profesora escuchó por primera vez cómo utilizar el libro y cuál era el tiempo que era necesario dedicarle semanalmente. A partir de esto, la docente decide darle al libro un espacio determinado en clases, además de seguir utilizándolo como apoyo en el curso de Comunicación Integral; pero el tiempo que le dedica en su horario de clases es menor que el que pide el programa. Utiliza el tiempo del curso de inglés —que fue suspendido— y le da solo media hora de las tres que debía dedicarle. A partir de la segunda capacitación empieza a dedicarle al libro más horas a la semana, pues ya había terminado de tratar todos los temas de Comunicación Integral programados para el año.

Es preciso analizar por qué, a pesar de que la docente suele cumplir con las reglas institucionales y piensa que el programa es útil, no le dedica las horas recomendadas. Se debe tener en cuenta que ella, como docente de cuarto grado, no tiene una presión institucional tan fuerte como los docentes de los grados tercero y quinto, por parte del programa ni de la institución escolar. El programa monitorea y evalúa solo las aulas de tercero y quinto grado, por lo que la subdirectora está pendiente de que esas aulas cumplan con los objetivos. Además, la subdirectora tiene un muy buen concepto de esta docente. Acoger el programa toma tiempo antes destinado a otros cursos o actividades, y la docente se preocupa por cumplir con lo programado a nivel institucional. Utilizar el libro tres horas a la semana es dejar de dedicarle ese tiempo a los temas de Comunicación Integral ya programados, por ejemplo. Ya que ella no se siente obligada a terminar el libro (libro que no es de su grado sino de un grado menor), le parece más importante cumplir con la institución escolar.

Trayendo a colación a Anderson-Levitt (2003), se observa que es en el ámbito local donde se puede encontrar una mayor resistencia al cambio, sobre todo si la presión institucional no coincide con la dinámica que ya se encuentra instaurada. La presión institucional puede

terminar siendo transformada (se dedica menos tiempo del que se debe), amoldada por realidades internas (falta de tiempo) y factores del contexto (otras actividades en la escuela). Lo que a su vez concuerda con el concepto de *gramática de la escuela* utilizado por Tyack y Cuban (1997), según el cual los docentes tienen una idea preconcebida de cómo debe ser la escuela, habiendo interiorizado así tiempos y rutinas difíciles de romper en tanto vinculadas al cumplimiento de ciertas metas. Si acatar la reforma significa dejar de cumplir con las metas y los parámetros puestos por la escuela y por la comunidad educativa en general, es más probable que la reforma sea dejada de lado por los docentes. La gramática de la institución escolar no está determinada tan solo por las reglas propuestas en la institución, sino también por reglas y normas provenientes del ente regulador (UGEL). Así, se espera que la docente cumpla con ciertas pautas (ciertos temas del área de Comunicación Integral) no necesariamente consideradas en la propuesta del programa, con lo que ella se encuentra ante una disyuntiva y opta por cumplir con lo propuesto por la institución reguladora.

Si tomamos en cuenta lo que dice Coburn (2004), observamos que la docente acoge la metodología porque el mensaje viene acompañado de una presión normativa (el grado de voluntad); es decir, por presiones que proponen que los profesores deben abandonar sus prácticas antiguas en aras de adquirir nuevas y actualizadas formas de motivar aprendizajes. Como se mencionó, la directora tiene un muy buen concepto del trabajo de esta docente; además, el programa no evalúa a sus alumnos ni monitorea su aula. Así pues, en última instancia, la decisión del cambio termina siendo voluntaria.

Guiándonos por la descripción de Coburn (2004) acerca de cómo responden los docentes a las presiones institucionales, podemos decir que, de alguna manera, la docente se adapta a la presión institucional: termina ajustando la nueva propuesta a su manera de enseñar, llegando a comprender el mensaje que la subyace. Cuando aplica las estrategias del programa, entiende la razón que explica cada estrategia

y busca que los alumnos la entiendan; pero no replica dichas estrategias —como lo supone Coburn—, debido a que no basta con que el docente comprenda la metodología, le parezca útil y sea congruente con sus creencias preexistentes, sino que entran en juego otros factores; se encuentra en juego el compromiso de la docente con la institución, lo que hace que ella prefiera cumplir con lo programado institucionalmente.

Otro punto importante a tener en cuenta es el contexto en el que se da la presión institucional. Los docentes pueden estar más preocupados por resolver otros asuntos concernientes a la institución, como el Festidanza⁹. En este caso, por ejemplo, tenía que ceder 45 minutos semanales para las clases de danza y eligió el tiempo destinado al uso del libro. También, como se pudo apreciar con la docente anterior, el tema del manejo del aula es crucial. Como los alumnos de su clase son muy inquietos, eventualmente resulta difícil aplicar la metodología propuesta. Por último, otro aspecto en juego es la “realidad” en la que se aplica el programa. El programa tiene previsto que el texto se utilice tres horas en el horario de clases y se deje una hora a la semana de tareas para la casa, pero los alumnos de esta escuela de Villa El Salvador no hacen las tareas.

Se puede suponer que el programa se encuentra dirigido a un “alumno ideal” (López 2005), que en el contexto “real” de la escuela de Villa El Salvador no existe o, en todo caso, no es el común. Los alumnos no suelen hacer sus tareas; así, a pesar de que la gramática de la institución supone dejar tareas para la casa, en esta escuela tal componente no funciona, por lo que muchos docentes se ven “resignados” a no hacerlo. Aquí se pone de manifiesto una contradicción: el programa asume supuestos que se aplican a una “gramática institucional ideal”, pero no a la que funciona en la escuela donde se está aplicando. El resultado es que el programa no logra el total de los objetivos

9 Festival de danzas que se lleva a cabo en la escuela todos los años. Los alumnos reciben clases de danza para participar.

planteados. Una propuesta ajustada al contexto institucional real probablemente propondría un texto y una metodología circunscritos al trabajo en el aula. Se reafirma, entonces, que el contexto en el que se aplica la reforma es un elemento clave, puesto que si este no se entiende, la reforma o el programa pueden fracasar.

PROFESOR DE SEXTO GRADO

El profesor de sexto grado es de Cerro de Pasco, está nombrado y trabaja en la escuela hace siete años. Estudió en el Pedagógico de Pasco y luego obtuvo su grado de bachiller y licenciado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, ubicada en La Cantuta (Chosica). Hace dos años hizo una maestría en la Universidad César Vallejo. Para este profesor, la docencia no fue su primera opción profesional.

La enseñanza que recibió en el Pedagógico de Pasco marcó su vida profesional. Ahí recibió las herramientas para ser un “buen” docente; le enseñaron a ser ordenado, disciplinado y a desenvolverse en la institución escolar. Todo esto lo aprendió mediante el ejemplo. El formato de enseñanza del pedagógico era escolarizado: celebraban las actividades del calendario cívico y otras fechas, vestían uniforme, forraban sus cuadernos como en la escuela, etcétera. Todo esto le permitió familiarizarse con la dinámica escolar.

El docente reproduce en su práctica laboral lo que funcionó para él en su formación inicial, lo que condiciona su manera de relacionarse con la institución y con los docentes (Hargreaves y Jacka 1995). De su formación inicial se desprende el rol que él ha asumido como docente y la valoración que le ha dado a esta profesión.

Para el profesor, el rol docente abarca lo pedagógico y lo institucional, igual que para la docente de cuarto grado (ambos son amigos). El docente debe ocuparse de la formación integral del alumno y ser capaz de darle herramientas para que pueda desenvolverse en la vida cotidiana en las condiciones actuales. Para lograr este objetivo es preciso que el profesor mantenga sus conocimientos actualizados;

es decir, debe capacitarse constantemente. El compromiso con la institución “obliga” al docente a participar en la elaboración de los documentos de gestión de la escuela, como el Proyecto Educativo Institucional, el Proyecto Curricular del Centro, el Plan Anual de Trabajo, etcétera.

La manera en que el docente se involucra con la escuela se refleja en su forma de pensar. Los docentes son parte de una institución, y depende de ellos y de la dirección que esta funcione como un todo orgánico, de manera coordinada y consensuada, hacia un mismo objetivo. Es así como el profesor participa activamente en la escuela; es uno de los líderes en la institución.

Este profesor tiene una idea preconcebida sobre cómo debe ser la dinámica institucional o gramática de la escuela; la ha ido formando a lo largo del tiempo a partir, principalmente, de su historia profesional (formación inicial y experiencia de trabajo). Participa en las reuniones de manera activa, asiste a los talleres de capacitación y siempre opina en las reuniones, así genere discrepancia. A pesar de que se relaciona con la institución de la misma manera que la profesora de cuarto grado, participa de manera más firme, lo que hace que tenga una mayor presencia en la institución y, por ende, mayores conflictos.

En lo que se refiere a la metodología que le transmitieron para tratar el tema de la comprensión lectora, el profesor hace referencia a la que aprendió en el pedagógico y en su experiencia de trabajo. En el pedagógico le enseñaron a comprender lo que leía hasta el nivel literal: a partir de una lectura debía hacer el análisis externo del texto (título, autor, personajes principales y secundarios, etcétera) y un análisis interno (mensaje de la obra, tema principal, etcétera), para luego pasar a ver el vocabulario (las palabras que los alumnos no conocen del texto). Esta es la base que el docente maneja para hacer que los alumnos comprendan lo que leen. Pero a pesar de esto se ha ido dando cuenta —con el tiempo, su experiencia de trabajo y su formación continua (cursos, talleres, etcétera)— de que esta metodología no logra que los alumnos

se sientan motivados a leer. Ha empezado a aplicar una metodología que permita a los alumnos analizar los textos de manera inferencial y crítica. Por ejemplo, una estrategia que ha desarrollado es ver, antes de leer el texto, qué palabras desconocen los alumnos, para que entiendan lo que leen y se sientan atraídos por la lectura.

Debido al tipo de compromiso e implicación del docente con su institución, ha recibido el programa de buena manera. Como tiene iniciativa, al igual que la docente de cuarto grado, empezó a utilizar en el aula el libro y las estrategias propuestas por el programa antes de que le explicaran cómo hacerlo. En una de las clases (antes de que el docente participara en algún taller de capacitación) se pudo observar que intentó trasladar las estrategias propuestas a un texto que había llevado a clases. Cuando asistió a la primera capacitación (la primera dirigida a todos los docentes de primaria) y la capacitadora planteaba preguntas sobre el libro —cuál lectura les había gustado más o qué no les había quedado claro— uno de los docentes que más opinaba era él, notándose en ello el interés que el programa le había generado.

Este interés refleja la preocupación del docente por combatir el problema de los alumnos en el ámbito de la comprensión lectora, tanto a nivel institucional como nacional. La implementación de un programa en una institución es una oportunidad para superar las dificultades pedagógicas y, a su vez, un ejemplo para que luego se aplique en otras escuelas.

Adicionalmente, el docente tiene un rol político: forma parte de un movimiento más amplio que busca cambios a un nivel mayor. Se preocupa por sacar adelante a su institución, pero también le interesa un cambio nacional. Su rol es concebido como parte de una maquinaria más amplia. Esto se pudo observar también en su participación en las reuniones del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP).

La preocupación del docente por el tema educativo y su nivel de compromiso e implicación con la escuela facilitan que acoja el

programa, pero aplicando ciertos cambios. Siguiendo la categorización de respuestas de los docentes hacia las presiones institucionales, se ha podido observar en el aula y constatar en conversaciones que ha adaptado su metodología de enseñanza a la del programa, pues ha comprendido las suposiciones cognitivas que se encuentran detrás de la metodología propuesta; es decir, entiende el porqué de las actividades propuestas. A pesar de esto, no ha aplicado las rutinas tal como el PLE las plantea ni ha conseguido siempre cumplir con el objetivo de la actividad. A la hora de aplicar las estrategias, no ha dado al texto el tiempo exclusivo recomendado por el programa, utilizándolo a veces como apoyo al curso de Comunicación Integral.

El hecho de que la metodología del programa sea congruente con su manera de pensar y que ya haya insertado cambios en su metodología de enseñanza semejantes a la propuesta del programa no significa, necesariamente, que la incorpore a su forma de trabajo tal como recomienda el programa. ¿A qué se debe esto, si se supone que el tipo de compromiso e implicación de este docente con la institución le debería permitir otorgar un espacio más amplio al programa dentro de su rutina escolar? Esto ha ocurrido porque no basta, como lo supone Coburn (2004), con entender el enfoque propuesto y que este sea congruente con sus ideas preexistentes, sino que se deben tomar en cuenta otras variables. Lo que ha ocurrido en este caso es que el compromiso con la institución no solo supone estar dispuesto a actualizarse como docente y acoger las presiones de la institución para mejorarla; también implica responder a otras demandas del mismo tipo. Por ejemplo, este año el profesor debió reemplazar a la subdirectora mientras ella estaba de vacaciones; así, perdió parte del tiempo usualmente dedicado a su aula y se vio forzado a priorizar temas de la programación, restándole dedicación al libro.

Igual que con la docente de cuarto grado, la presión institucional por parte del programa es normativa (grado de voluntad, según Coburn): su aula no está monitoreada por el programa, sus alumnos no son evaluados ni la subdirectora supervisa estrechamente su aplicación en esa

aula. La adopción del programa termina siendo voluntaria. La respuesta del profesor está marcada por la definición de opciones; entre la programación anual y la propuesta nueva sin monitoreo, él opta por el compromiso directo con la institución.

Con el objetivo de ver cómo aplica el docente la metodología propuesta por el programa, describimos una clase en la cual el profesor usó el libro como apoyo en el curso de Comunicación Integral para repasar el tema de los adjetivos. Tras desarrollar un ejercicio del libro, pidió a los alumnos que leyeran las indicaciones y resolvieran el siguiente, que consistía en elaborar oraciones a partir de una lectura. El profesor aprovechó estas oraciones para recordar, junto con los alumnos, el tema de los adjetivos. Una vez que terminaron de hacer el ejercicio, les dijo que, a pesar de que la indicación no estaba en el libro, debían extraer sustantivos y adjetivos y copiarlos en el cuaderno.

Como se aprecia, el profesor empleó el libro para traer a colación el tema que quería tratar, mas no como herramienta principal; no dedicó su clase a utilizar el libro ni las estrategias propuestas por este. En esa época el docente reemplazaba a la subdirectora y no había tenido tiempo para preparar su clase por dedicarse a resolver problemas de la institución. Finalmente, superó la dificultad repasando un tema que los alumnos ya habían tratado, pero con la ayuda del libro del PLE. En este caso el docente modifica el programa para que encaje con las circunstancias locales (Anderson-Levitt 2003).

En términos generales, el profesor sí utilizaba las estrategias del programa, fuese con el libro o con lecturas que él mismo llevaba a clases. El problema, a veces, era que no alcanzaba las metas planteadas por las estrategias; esto, por dedicar tiempo extra a los aspectos formales del texto, prescindiendo del análisis inferencial que interesa al programa. La lectura de esta investigación es que el profesor replica lo que adquirió en su formación inicial; fue preparado para enseñar de una manera diferente, pues él mismo aprendió a leer y analizar el texto literalmente. Le cuesta llegar a cumplir el objetivo de la estrategia,

sobre todo cuando aplica la metodología a un texto que él mismo ha llevado a clases.

- c) *El docente que se compromete con la institución tanto en el aspecto pedagógico como en el institucional, pero sin ceñirse rigidamente a las reglas.*

La docente de quinto grado es de la provincia de Lima. Estudió en la Universidad Nacional de Educación de La Cantuta, donde se especializó en Lengua y Literatura. Está nombrada y trabaja hace veinticinco años en la institución; esto es, toda su carrera docente. Eligió la carrera por vocación.

A pesar de que tiene una noción del rol docente institucional y que se preocupa por el bien de la institución escolar, la docente está acostumbrada a priorizar su forma de trabajo sobre lo que propone la institución. No se ciñe necesariamente a las reglas institucionales; por ejemplo, hace la programación de la unidad a su manera y no como lo recomienda la institución. Esto se debe parcialmente a que, como es una de las profesoras más antiguas del centro educativo, ha institucionalizado su manera de trabajar. Como coordinadora del grupo funcional de quinto grado acude a las reuniones y a los talleres de capacitación, participa de manera activa y dice sus opiniones así generen conflictos.

La institución tiene dinámicas y reglas instauradas que van cambiando a lo largo del tiempo, ya sea debido a influencia de los propios docentes, a nuevas políticas de Estado o a nuevas demandas de la población. La institución escolar se encuentra en constante cambio, no solo en lo que concierne a las reglas y normas sino también a nuevas corrientes pedagógicas. Los cambios que se generan en la escuela suelen ser presiones institucionales que provienen de tendencias globales que, trayendo a colación a Anderson-Levitt (2003), se acogen a nivel nacional, luego a nivel provincial y finalmente a nivel local. Estas se reinterpretan debido a que muchas se elaboran sobre la base de parámetros que difieren de la realidad en la que serán aplicadas, amoldándose en cada nivel a reglas, creencias y costumbres de la población involucrada. En el nivel local el actor

docente es uno de los agentes que influye en esta reinterpretación. Muchas veces no acepta los cambios propuestos, en parte debido a que provienen de diferentes entidades (organizaciones no gubernamentales, instituciones privadas, Estado, etcétera) con mensajes contradictorios o, cuando menos, distintos entre sí. El docente termina eligiendo los que le parecen útiles y coherentes con su práctica diaria.

La docente de quinto grado posee ideas fijas; es difícil que acepte cambios que se contrapongan a una forma de trabajar que le parece útil. Esta ubicación respecto a la docencia genera que a veces se imponga sobre algunas medidas u omita ciertas reglas institucionales, llevando a cabo actividades no programadas y poniendo en problemas a la institución. Su comportamiento puede llegar a ser un poco contradictorio, ya que a pesar de que se preocupa por el bien de la institución, al actuar de forma independiente desarticula su organización. La profesora cree, además, que el funcionamiento de la institución depende de las buenas relaciones entre los docentes y del compromiso de estos con la institución, lo que contradice también su forma de actuar.

Respecto a la metodología de enseñanza, la formación que recibió en la universidad es lo que más ha influido en su manera de enseñar. Como se especializó en Lengua y Literatura, el curso al que dedica más tiempo es Comunicación Integral, con énfasis en gramática y ortografía, pues la gramática sería fundamental para comprender un texto. Cuando toca el tema de comprensión lectora y analiza un texto lo hace atendiendo a la composición de las oraciones (núcleo, predicado, sujeto, etcétera) pues, según su perspectiva pedagógica, esto permite que el alumno comprenda el tema.

A su vez, al ser coordinadora del grupo funcional de quinto grado y tener poder de convocatoria, ha logrado que su grupo también le dedique bastante tiempo al curso de Comunicación Integral, sobre todo a la comprensión lectora, pero con énfasis en la gramática.

A pesar de que la docente basa su metodología de enseñanza principalmente en lo que aprendió en la universidad, también ha incorporado nociones provenientes de otras capacitaciones (PLANCAD, capacitación en inclusión y otras), adaptando lo transmitido a su forma de trabajo. Un ejemplo es un programa de capacitación, que enseñó a elaborar textos a partir del análisis de imágenes de video. La profesora ha adaptado la metodología propuesta por este programa y la utiliza para analizar imágenes de textos.

Debido al compromiso e implicancia de la docente con su institución, ha insertado el programa de capacitación a su rutina escolar: utiliza el libro y aplica algunas estrategias recomendadas. Tener una visión institucional del rol docente y preocuparse por que la escuela mejore, hacen que haya acudido a todos los talleres de capacitación y participado de manera activa en ellos. Su posición se refuerza en la importancia que adjudica al curso de Comunicación Integral y, en particular, a la comprensión lectora.

En un taller se observó que la docente planteaba su punto de vista sobre ciertos temas en los que discrepaba con la capacitadora. La capacitadora dijo a los docentes, cuando exponía sobre el uso del libro, que era preferible cumplir las indicaciones de este y que no era recomendable mezclar la metodología propuesta con temas como, por ejemplo, la gramática. La profesora respondió que a ella eso sí le servía y que prefería hacerlo de ese modo. Como se puede ver, el modo de responder de la docente ante la presión institucional replica el tipo de relación que mantiene con el centro educativo: se basa en la adaptación de las nuevas estrategias a su propia metodología.

¿Qué factores institucionales median la apropiación del programa por parte de la docente, sabiendo que ella no suele ser tan abierta a los cambios? La presión institucional, al igual que para la profesora de tercer grado, está acompañada de presiones regulativas (el grado de voluntad). La profesora tiene que acatar el programa porque este monitorea su aula y evalúa a sus alumnos, motivo por el cual la subdirectora también supervisa el cumplimiento de las metas. Las características personales de la

docente (no suele cumplir con lo programado por la institución tal como se propone) refuerzan la atención de la subdirectora hacia su aula. Simultáneamente, el programa es congruente con sus concepciones acerca de la importancia del curso de Comunicación Integral y sus expectativas sobre este.

La metodología de enseñanza que la docente adquirió en su formación profesional y su manera de relacionarse con la institución (se preocupa por que salga adelante pero a su manera, no respetando siempre las normas institucionales) ha mediado su relación con la presión institucional. Ella aplica la metodología del programa de una manera particular. Utiliza el libro en clases pero no sigue todos los pasos propuestos. No realiza las actividades guiándose por las estrategias planteadas en el libro sino que aplica su propio método, agregando ejercicios.

Esto se ve claramente cuando se observa una clase. Cuando leen un texto, por ejemplo, siguen las indicaciones del libro; pero también hace que los alumnos identifiquen los sustantivos, adjetivos y verbos del texto, y que a partir de eso formen una oración descomponiéndola en sujeto, predicado, núcleo, etcétera. El problema que suscita esta manera de trabajar es que, por aplicar su metodología acostumbrada, la docente no logra cumplir con el objetivo de la actividad.

Si nos apoyamos en la descripción de Coburn sobre las maneras de responder a las presiones institucionales, vemos que la docente acoge el programa utilizando metodologías paralelas (estructuras paralelas); es decir, utiliza dos enfoques de instrucción que responden a diferentes prioridades. Esto se ve mediado por su formación inicial y por el modo en que se relaciona habitualmente con las presiones institucionales. Ella prioriza su manera de enseñar sobre las nuevas metodologías porque, a pesar de que la nueva propuesta pueda parecerle útil (motivo por el cual la utiliza), piensa que sus métodos lograrán mejores aprendizajes. Considera que la gramática es básica para que el alumno pueda aprender a leer; así, prioriza en las lecturas el análisis gramatical como herramienta para entender mejor el texto. Este presupuesto metodológico la distancia conceptualmente del PLE.

Conclusiones

La gramática de la escuela es un factor importante en el tipo de respuestas de los docentes a las presiones institucionales. Las creencias culturales sobre qué constituye una escuela influyen en cómo se concibe su funcionamiento, el tiempo que debe durar el recreo, las clases y las materias que deben impartirse, las jerarquías de los docentes, la planificación de actividades, etcétera. Es precisamente considerando lo mencionado que la escuela adquiere y detenta una dinámica y una organización particulares. La escuela se ve influenciada por diversas presiones institucionales (reformas, programas, capacitaciones, etcétera), que suelen provenir de tendencias globales y pasan del nivel nacional al provincial, al distrital y finalmente al local. En cada nivel los actores reinterpretan la reforma influenciados por el contexto, sus costumbres y creencias. En el nivel local (la escuela) el docente juega un papel crucial, pues interpreta la reforma por última vez, influenciado por la gramática de la escuela, por su formación inicial y en servicio, y por el contexto y la coyuntura política, social y económica del momento en el que se aplica la reforma.

Asimismo, la escuela está compuesta por docentes con historias profesionales particulares, diferentes ideas sobre el rol docente, prácticas pedagógicas diversas e ideas preconcebidas sobre cómo debe funcionar la escuela. Estos docentes se encuentran en constante interacción, generan vínculos que también exponen la dinámica y la vida de la propia institución educativa. Por otro lado, y a pesar de que hay ciertas pautas definidas sobre cómo debe ser la escuela, tanto por los actores que la componen como por la sociedad civil en general y el Estado, internamente la escuela tiene una dinámica que la hace única y que dificulta cualquier intervención. Así, las escuelas median de diversas maneras las presiones institucionales.

El docente se encuentra inserto en una institución escolar de la cual es parte. Se amolda a sus reglas, normas y rutinas, pero a la vez aporta sus ideas, produciéndose una retroalimentación constante entre

institución e individuo. Cada docente tiene una manera particular de relacionarse con el centro en el que trabaja; este vínculo depende de su concepción de la escuela, de su tipo de compromiso con la institución, del tiempo que lleve trabajando en la escuela, de su formación inicial y en servicio. La relación entre escuela y profesional media las respuestas del sujeto frente a las presiones institucionales.

Respecto a la manera de responder de los docentes ante las presiones institucionales, a lo largo de la investigación se ha podido observar que hay varios factores que median estas respuestas, como la historia docente y el contexto en el cual se da dicha presión. Uno de los hallazgos de Coburn (2004) que ha servido a este estudio es que el docente deja de ser visto como un ser pasivo receptivo a las presiones institucionales del ambiente, y se convierte en un sujeto que construye y reconstruye los mensajes a partir de sus prácticas preexistentes y de aquellas adquiridas en su quehacer diario, en su formación profesional y en encuentros anteriores con presiones institucionales. Los mensajes llegan al aula transformados.

No obstante, a pesar de que estas variables son importantes, no son las únicas que median las respuestas docentes a las presiones institucionales. Coburn (2004) deja de lado factores como el contexto en el que ocurre la presión institucional, el manejo que el docente tenga del aula y su compromiso con la institución, factores que se ven influenciados, a su vez, por la gramática de la escuela.

El manejo del aula es importante en la respuesta docente frente a las presiones institucionales. Si un docente posee un buen manejo del aula, tendrá mayores posibilidades de desenvolverse y transmitir las suposiciones cognitivas que se encuentran detrás del nuevo enfoque propuesto. Si el docente no tiene un buen manejo del aula, será sumamente difícil que logre transmitirlo; en este caso, no podrá realizar las actividades o utilizará de manera inadecuada el material que propone el programa. Es el caso de la docente de tercer grado, quien eventualmente no pudo transmitir ni ejecutar los ejercicios propuestos por el programa debido al desorden de su clase. Algo similar ocurre con la

docente de cuarto grado: a pesar de haber entendido el trasfondo de las actividades, no podía transmitirlo a sus alumnos debido a que hacían demasiado ruido y no le prestaban atención. No basta, pues, que los docentes adapten el programa a sus prácticas para lograr el objetivo de la reforma, como supone Coburn (2004); también es preciso que el profesor sea capaz de operar sobre el grupo de manera eficiente, es decir, que tenga un manejo adecuado del aula. De lo contrario, así adapte el programa a sus prácticas preexistentes, no podrá aplicarlo. Así, el “rechazo” al programa se estaría dando de manera inconsciente y no debido a una determinación de parte del docente.

Otro factor importante es el binomio formado por el compromiso e implicación del docente con la institución y lo que se concibe como escuela y educación, lo que en este estudio se ha definido como la gramática de la escuela. Estos dos factores determinan la respuesta docente hacia la presión institucional. En el caso de la docente de tercer grado se observó que, debido a su preocupación por desempeñarse como una buena profesora en el aula, aplicaba las actividades y los ejercicios propuestos por el libro del programa sin entender las suposiciones cognitivas del enfoque pedagógico. Pero esto no se debía, como supone Coburn (2004), a que la docente amoldaba el mensaje a sus conocimientos preexistentes, sino a la voluntad de cumplir con las metas de la escuela. Su desempeño ocasionó que los objetivos del programa no se alcanzaran. Con el docente de sexto grado ocurría algo similar: a pesar de que sí entendía el contenido pedagógico que se encontraba detrás de la reforma transmitida, su manera de involucrarse con la institución impedía que pudiera dedicarle al libro el tiempo que el programa requería. En tanto el docente concibe su rol en los niveles pedagógico e institucional, ha logrado un papel protagónico en la escuela, pero ha perdido tiempo antes dedicado al aula y la aplicación del PLE. En este caso, él prioriza la dinámica de la institución sobre la nueva presión.

El contexto en el que se aplica la reforma también es un factor importante. Las circunstancias locales pueden ser favorables o desfavorables. En el caso del estudio, el programa se aplicaba cuando en el

país el Estado tomaba medidas para revertir los bajos resultados de las pruebas censales a los docentes y de la evaluación censal tomada por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación a los alumnos que en el 2008 se encontraban en tercer grado. En ambas pruebas, los resultados en comprensión lectora preocuparon a la sociedad en su conjunto. Además, desde unos años antes, tanto el mensaje del Estado como el de las organizaciones internacionales —por ejemplo, la UNESCO— se dirigían a la importancia de la lectoescritura. Esta coyuntura elevaba las probabilidades de aceptación de un programa cuyo objetivo era mejorar los niveles de comprensión lectora de los alumnos.

El contexto también se relaciona con la concepción docente sobre la escuela en el momento en que se aplica la reforma. Si la presión institucional se lleva a cabo en un momento de gran agitación social y política, los profesores que vinculen su rol docente a un rol político y motivador del cambio podrían dejar de lado sus obligaciones como docentes en el aula, ya que en ese momento impera el rechazo a cualquier iniciativa del Estado que atente contra la integridad docente. Así, el rol docente de formador pasa a segundo plano y es reemplazado por el rol político, interpretándose de este modo la presión institucional.

Por otro lado, el programa debe tener en cuenta el contexto “real” en el que se implementa. Como se ha podido ver en la investigación, algunos aspectos del programa —como el tiempo de trabajo con el libro en la casa— se pensaron para una gramática de la escuela ideal, mas no para una gramática de, por ejemplo, la escuela real de Villa El Salvador, cuyos alumnos no suelen hacer las tareas para la casa. En este encuentro entre presupuestos ideales y circunstancias reales, el programa se enfrenta a una realidad inesperada y no consigue los objetivos buscados.

Si se busca aplicar un programa, se debe tener en cuenta que la escuela está compuesta por docentes heterogéneos. Las respuestas a las presiones institucionales serán múltiples; esto puede ocasionar que una reforma educativa o un programa de capacitación no cumplan

con los objetivos propuestos, debido a que suelen estar hechos para un tipo homogéneo de docente. A la vez, es preciso tener en cuenta que las escuelas son diferentes entre sí; a pesar de existir ideas comunes respecto a qué es un colegio —en otros términos, que existe una gramática escolar vigente en la sociedad—, simultáneamente existen gramáticas particulares propias de cada centro educativo, constituidas por los docentes que las componen y el contexto que las alberga.

Los programas de capacitación actuales, dirigidos a un docente homogéneo, nos muestran que no se conoce la escuela de manera cabal; esta tiene una vida particular y la componen una diversidad de docentes con bagajes culturales distintos, con una historia profesional diferente y, por lo tanto, con maneras de pensar diversas o incluso contradictorias. Los programas deberían tomar en cuenta desde su formación la gramática de la escuela, lo que exige empezar por conocer su realidad y dejar de lado programas homogeneizadores.

A pesar de que se reconoce que una propuesta así implicaría grandes inversiones económicas —en tanto se afirma que no basta con hacer programas diferenciados por regiones o por provincias sino por escuelas y tipos de docentes—, los resultados serían más efectivos y los recursos empleados en implementar un programa de capacitación tendrían más posibilidades de convertirse en aquellos resultados para los que estaban destinados. Un requerimiento que salta a la vista es la ejecución de estudios de tipologías de docentes, dejando de lado las políticas que uniformizan y tomando en cuenta la heterogeneidad docente. Las instituciones privadas deberían tomar iniciativas que no repitan la fórmula de los programas masivos propuestos por el Estado, aplicando programas pequeños y focalizados que produzcan cambios lentos pero eficaces.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON-LEVITT, K. M. (ed.) (2003). *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BENAVIDES, M. (2006). *La educación peruana sigue enfrentando desafíos. Informe de Progreso Educativo*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- CASTILLO, C. (2002). El Plan Nacional de Capacitación Docente. En R. Cuenca (ed.), *Formación continua de docentes en servicio. Seminario internacional*. Lima: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y Cooperación Financiera Alemana (KfW).
- COBURN, C. E. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77 (3), 211-244.
- CUBAN, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher* 19 (1), 3-13.
- CUENCA, R. (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- (2002). *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación, y Proyecto Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y Cooperación Financiera Alemana (KfW).
- FUENZALIDA, F. (1992). La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días. En *Anthropologica* 10, 7-25.

- HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. *Educational Researcher* 25 (1), 12-19.
- y N. JACKA (1995). Induction or Seduction? Postmodern Patterns of Preparing to Teach. *Peabody Journal of Education*, 70 (3), 41-63.
- LÓPEZ, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MONTERO, C. y M. VALDIVIA (eds.) (2006). *Memoria del seminario taller "Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú"*. Programa de Capacitación Laboral (CAPLAB) y Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE).
- , P. AMES y Z. CABRERA (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación docente. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Cuadernos de Formación Continua 3. Lima: Ministerio de Educación, Instituto Proeduca y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- TEDESCO, J. C. (1995). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE).
- TYACK, D. y L. CUBAN (1997). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- VAILLANT, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Documentos PREAL 25. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, tema y debates*. Documentos PREAL 31. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú

Paul Neira
Martín Benavides

Introducción

En el Perú, la estrategia de realizar proyectos educativos a pequeña escala ha venido siendo promovida por distintas iniciativas, principalmente privadas. A pesar de que dicha orientación ha ido ganando terreno, no se conoce mucho sobre los procesos de implementación de los proyectos; y solo se llegan a saber, en el mejor de los casos, los resultados de los mismos. En este sentido, no se llega a identificar qué elementos de los programas se relacionan con la construcción de capacidades y conocimientos que la escuela necesita para enfrentar el cambio. Este estudio busca contribuir a llenar ese vacío ofreciendo una mirada al contexto micro de un conjunto de escuelas que formaron parte de un proyecto educativo piloto, así como a los procesos y las lógicas de recontextualización y adaptación que suelen acompañar la implementación de programas educativos que buscan generar cambio en la escuela.

Durante dos años (2005-2006) se implementó un programa de intervención educativa en un grupo de escuelas primarias¹ de una zona altoandina. Dicho programa tuvo como objetivo general mejorar habilidades básicas en el área de Comunicación Integral, particularmente

1 En adelante, el “programa”.

en lectura y escritura, de los alumnos de las escuelas participantes. Para ello, se fijó como estrategia central del programa el mejoramiento de los desempeños pedagógicos de los docentes en el aula, mediante su capacitación, con la presunción de que mejorando su práctica se impactaría en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de primaria.

Teniendo como orientación conceptual la nueva teoría institucional y algunos aspectos de la investigación sobre implementación de programas, el presente estudio busca analizar los procesos de aplicación del programa mencionado. De esta forma, tratamos de discutir las siguientes preguntas: ¿Por qué los procesos de cambio educativo demoran tanto?, ¿Qué factores institucionales y contextuales podrían limitar o impulsar los procesos de implementación del cambio? y, finalmente, ¿Cómo ayudó u obstaculizó el logro de los objetivos del programa la interacción entre los diversos elementos del programa, las personas y el contexto de aplicación?

Marco para el análisis

La perspectiva institucional

Uno de los aspectos fundamentales a considerar a la hora de implementar un cambio en la escuela es el lugar desde el cual los sujetos del cambio observan-negocian-valoran y le dan sentido a los mensajes y las estrategias del programa. Como plantean Spillane y Burch (2006), es necesario tomar en cuenta el rol que cumplen los agentes específicos, así como su capacidad de agencia en estos procesos. Sin embargo, esta agencia se encuentra enmarcada en una institución. Tal como lo mencionara Simon (1947), las culturas institucionales desarrollan límites o fronteras que restringen la capacidad de sus miembros para ver otras soluciones, más allá de las normalmente proveídas por la propia organización. Estas “opciones” que les quedan a los actores han sido filtradas por la cultura organizacional, que

establece una forma de “cómo hacer las cosas” y que limita la posibilidad de los actores de decidir o actuar de diferente forma, aceptando la restricción como un dato dado (March y Olsen 1989). A su vez, como sugieren Scott *et al.* (2000), el ambiente externo mantiene múltiples interacciones y presiones que influyen la naturaleza de las normas, reglas y lógicas que rigen la vida y dinámica de las escuelas. Por su parte, Coburn (2001, 2004) establece que la naturaleza de la conexión del docente con el ambiente externo es un poderoso mediador entre los cambios de lógica en este y lo que sucede en los salones de clases.

Debido a ello, no se logra conectar rápidamente los mensajes y contenidos externos de cambio a la actividad central de las escuelas, que es la enseñanza. Las escuelas se resisten al cambio desde sus guiones preestablecidos de funcionamiento, sobre cuya base logran cierta legitimidad y estabilidad. En otras palabras, las diferentes presiones o lógicas que provienen del ambiente externo no penetran rápidamente en el salón de clases ni cambian las prácticas docentes (Meyer y Rowan 1978; Coburn 2001, 2004; Rowan y Miskel 1999). Con otros términos, Tyack y Cuban (1995) ligan este proceso con el concepto de *gramática de la escuela*. Según estos autores, tal gramática está conformada por un *set* de normas, reglas y comportamientos que, si bien aseguran que las cosas funcionen al interior de la escuela, son potencialmente pesados lastres a la hora de enfrentar la posibilidad de asumir un cambio.

La investigación en implementación en educación

Tradicionalmente, en este campo de investigación se han manejado dos aproximaciones: a) lo que Snyder, Bolin y Zumwalt (1992) denominaron la *perspectiva de la fidelidad* o, como la llaman Datnow y Park (2009), la *aproximación técnico-racional*; y b) la de adaptación mutua (Berman y McLaughlin 1978). Sin embargo, recientemente un grupo de investigadores (Datnow *et al.* 2002, Datnow 2006, Datnow y Park 2009, Honig 2009) viene desarrollando una tercera opción: la de

co-construcción. Como afirman Datnow *et al.* (2002), esta perspectiva se elabora sobre el concepto de adaptación mutua, pero desarrollándolo a través de la pregunta sobre cómo las interrelaciones entre los actores en la escuela y la esfera social y política terminan dándole forma a la implementación.

Esta perspectiva, como sugiere Honig, en el fondo sostiene que “[...] los logros de la implementación pueden ser comprendidos como productos de la interacción entre los hacedores de política, las personas y los lugares” (Honig 2009: 334). En esta misma línea, Cohen, Moffit y Goldin (2007) enfatizan la idea de que existe una dependencia mutua entre la política y la práctica, y que ambas se necesitan tanto para la revisión del cumplimiento de los objetivos de la política —por el lado de los diseñadores de política— como para tener acceso a recursos y conocer los términos en los que se puede trabajar. Adicionalmente, Datnow (2006) subraya la idea del sentido relacional del contexto; es decir, que las acciones de los actores no se pueden comprender fuera del contexto donde están situados y, a su vez, este no se comprende fuera de las acciones de ellos. Como bien indican Datnow y Park (2009), esta lógica de interconexión lleva entonces a reconocer que se debe mirar el contexto local en el proceso de implementación de la política, y particularmente poner a los implementadores (por ejemplo, los profesores o directores de escuela) en la primera línea de la reforma, pero destacando los procesos por los cuales estos interpretan, adaptan o transforman la política (véanse Coburn 2001 y Fullan 2000).

Elementos analíticos adicionales

Tal como se ha visto, el cambio no ocurre rápidamente debido a las limitaciones del entorno institucional, y se debe considerar como un producto de las interacciones entre hacedores de política, los propios agentes de la escuela y los lugares. Adicionalmente, en la literatura existe un creciente cuerpo de investigación (Spillane y Burch 2006; Coldern y Spillane 2007; Coburn 2001, 2004; Honig 2006) que

ofrece evidencia que sostiene que si bien los procesos de reforma o de cambio logran penetrar en el centro de la actividad educativa, que es la enseñanza, lo hacen de forma no homogénea, estandarizada ni consistente en todas las aulas ni en los profesores. Es necesario comprender la actividad de la enseñanza no como una práctica unitaria y monolítica, y que por lo tanto no cambia en bloque. Antes bien, y como concluyen Spillane y Burch (2006), en el trabajo docente se evidencia una mezcla de prácticas pedagógicas que responden a las presiones institucionales, mientras que, de forma paralela, el mismo docente presenta prácticas que no poseen relación alguna con el cambio propuesto.

Sobre la base de dichas consideraciones, este trabajo busca, por un lado, comprender cómo funcionan los procesos de resistencia, acomodación y adaptación al programa; y por otro, cómo estos, a su vez, significaron un condicionamiento al diseño e implementación del programa.

Diseño e implementación del programa

El diseño y posterior implementación del Programa de Intervención Educativa partió del supuesto de que las escuelas deben construir las condiciones para implementar la mejora o el cambio, lo que Hatch (2009) resume en la frase “se necesita capacidad para construir capacidad”.

El programa no podía entonces apostar simplemente por ofrecer conocimientos y/o habilidades y recursos sino que tenía que trabajar y ayudar a construir capacidades al interior de la escuela, de tal forma que estos cambios arraiguen y se incorporen a la cultura de la escuela. En este proceso se destacó el rol clave de los profesores, no solo por el papel que cumplen sino porque ellos definen si los cambios permanecerán como prácticas cotidianas en el salón o serán asumidas simplemente para cumplirlas de forma simbólica y superficial o añadiéndolas al discurso pero sin incorporarlas.

Luego del diagnóstico realizado en la zona en el año 2003, se identificó como objetivo general del programa incrementar los niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral mediante el mejoramiento de las dinámicas pedagógicas e instruccionales en aula. De esta forma, se resaltó la importancia del elemento capacitación docente y de otros aspectos complementarios, como acompañamiento, supervisión, recursos para la enseñanza y participación de los padres de familia. Las premisas básicas del programa fueron: a) construir capacidades tanto en los docentes como en la institución escolar, pero basados en la obtención de resultados; b) altos niveles de supervisión y evaluación, a la par de continuos procesos de acompañamiento y retroalimentación sobre el trabajo docente; c) proveer las condiciones y los recursos necesarios para elevar la calidad de la educación ofrecida; d) mantener motivados tanto a los docentes como a las escuelas para involucrarse en el cambio; y e) difundir públicamente elementos de la enseñanza, así como los resultados de supervisión, evaluación y resultados de los aprendizajes de los estudiantes evaluados.

Componentes del programa

Se definieron tres componentes que involucraron a los directores, docentes y estudiantes de las escuelas primarias participantes en el programa: capacitación, acompañamiento y evaluación.

Procesos de capacitación

La capacitación se focalizó en la implementación, a nivel de aula, de un conjunto de estrategias pedagógicas para la mejora de la práctica pedagógica respecto del área de Comunicación Integral, particularmente en los componentes de comprensión lectora y producción de textos. Los procesos de capacitación se organizaron en módulos de trabajo y se centraron no solo en la aplicación de un *set* de estrategias o actividades

puntuales; además, se trabajó en la comprensión de los principios, lógicas y sentidos detrás de estas actividades o estrategias. Congruente con esta idea, se dividió al grupo de profesores participantes en el programa (véase el cuadro 1). De esta forma, se diseñaron estrategias diferenciadas de capacitación para cada grupo de docentes, con el objetivo de atender sus necesidades específicas. Finalmente, cada módulo se trabajó, fuera del horario de clases, a lo largo de diez días distribuidos en dos semanas.

Cuadro 1. División del grupo de docentes para capacitación

<i>Segmentos definidos</i>	<i>Grados incluidos</i>	<i>Justificación</i>
Primer segmento	De primero a cuarto de primaria. Escuela polidocente completa.	La similitud tanto en la realidad educativa como en el alcance de logros permite agrupar a estos cuatro salones de primaria en un solo segmento.
Segundo segmento	Quinto y sexto de primaria. Escuela polidocente completa.	Los dos últimos grados de primaria presentan grupos de alumnos con un mayor número de capacidades alcanzadas, que necesitan trabajarse por separado.

Como mencionamos líneas antes, el proceso de implementación del programa estuvo constantemente redefiniendo sus propias estrategias de trabajo y la forma de aplicarlas de la mejor manera. Uno de los frutos concretos de esta dinámica fue la implementación, durante el segundo año, de un módulo adicional de capacitación a los directores de las escuelas participantes en el programa. La razón detrás de la implementación de dicho módulo fue el constatar que los cambios en las prácticas docentes necesitaban un marco mayor en el cual “colgarse”, y este implicaba directamente el trabajo de organización y manejo de la institución escolar. Por ello, dicho módulo de trabajo se centró en planificación educativa y la planificación curricular. Los frutos de este trabajo fueron la elaboración de un Plan Educativo Institucional y un Programa Curricular de Centro para cada escuela participante.

Acompañamiento al trabajo docente

Dada la importancia gravitante de los procesos de capacitación docente en el diseño del programa, este incluyó un conjunto de sesiones de acompañamiento posterior, en consideración a dos razones: en primer lugar, porque los tiempos de capacitación siempre quedaron cortos respecto a los temas programados; y en segundo lugar, por la necesidad de disminuir la distancia entre el programa, por un lado, y cada profesor y su realidad particular, por otro lado. El programa buscó, mediante estos espacios, atender cuestionamientos, dudas o casos específicos relacionados directamente con la labor en el aula, y hacer más cercanos los procesos de innovación a su práctica particular en las clases.

El acompañamiento tenía, a su vez, dos momentos: uno primero con el docente en particular; y luego, una vez acompañados todos los docentes de una escuela, una reunión de todos los profesores. En el cuadro 2 se pueden observar tanto los momentos como los distintos aspectos involucrados en el proceso de acompañamiento.

Durante el año 2006 se realizaron 186 sesiones individuales de acompañamiento personalizado a un total de treinta docentes miembros del programa. Otro aspecto importante es que estas sesiones las conducían los miembros del equipo de capacitación, buscando con ello asegurar los niveles de fidelidad entre la capacitación y su aplicación en el aula, y evitando lo contrario, situación frecuente en los casos de capacitación “en cascada”.

Proceso de evaluación del desempeño docente (PEDD)

La estrategia principal del Programa de Intervención Educativa fue la capacitación docente. Para medir los cambios producto de esta estrategia, se planteó la construcción, consensuada con los docentes, de un conjunto de variables de evaluación que permitieran medir, con procesos de evaluación periódicos, el desempeño pedagógico en el aula de los profesores participantes en el programa (véase el anexo “Documento de evaluación del desempeño docente”). En cada año

Cuadro 2. Resumen de los momentos del proceso de acompañamiento

	<i>Primer momento: trabajo individual con docente</i>		<i>Segundo momento</i>
<i>Momentos del acompañamiento</i>	<i>Observación de clase</i>	<i>Retroalimentación individual inmediata</i>	<i>Retroalimentación al cuerpo docente de la escuela</i>
<i>Acciones</i>	Observación de la práctica docente. Revisión de diversos documentos de planificación de clase.	Ofrecer un análisis de aspectos positivos y negativos sobre la clase observada. Recomendaciones de prácticas pedagógicas a implementar.	Revisión general sobre los procesos pedagógicos de aula aplicados en la escuela. Revisión sobre los procesos de elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional.
<i>Aspectos registrados</i>	Ambientación del aula. Clima de aula. Dinámica de clase. Revisión de los planes de clase.	Recomendaciones ofrecidas al docente. Corrección de las unidades de aprendizaje en función de: ortografía y redacción, coherencia y consistencia de los elementos de la unidad.	Avances alcanzados en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional.

del programa se realizaron tres sesiones de evaluación del desempeño docente. Dichas sesiones constaban de un proceso de observación y registro de al menos dos bloques completos de trabajo pedagógico en dos días distintos, más el registro magnetofónico de ambas clases observadas. Posteriormente, dos miembros del equipo de capacitación procedían a evaluar todos los registros de las clases. Este proceso produjo un indicador del desempeño docentes que permitió ubicar a los maestros participantes en cuatro niveles de desempeño (véase el cuadro 3).

Lecciones del programa

Cuadro 3. Distribución de niveles de logro y porcentajes (año dos)

<i>Niveles</i>	<i>Porcentaje de logro</i>
Uno	100%
Dos	80% - 99%
Tres	60% - 79%
Cuatro	50% - 59%

Fuente: Informes de avance del programa, 2006. Elaboración propia.

El rol del ambiente que rodea a las escuelas

Como se señaló en el marco analítico, el ambiente institucional que rodea a las escuelas es crucial para la implementación; por lo tanto, un primer análisis consistirá en explorar el efecto del contexto sobre las escuelas participantes en el programa. Aquí cabe resaltar dos elementos que forman parte del ambiente externo: el contexto circundante de la escuela y el programa en sí mismo. Ambos elementos ejercieron presión de naturaleza distinta sobre la organización escolar y los profesores.

El contexto social estuvo marcado por la presencia de una compañía minera, lo cual generó una alta inestabilidad debido a la tensión

entre las comunidades y la empresa. De hecho, los profesores siempre cerraron filas con la comunidad, haciendo a menudo muy complejo separar a la escuela de este ambiente enrarecido. Todos estos aspectos influyeron en la negociación, implementación y posterior funcionamiento del programa, dado que no se contó desde el inicio con la estabilidad necesaria, lo cual produjo, entre otros problemas, retraso para comenzar, interrupciones, no colaboración e incluso abandono de la participación. A modo de ejemplo: al inicio del segundo año del programa, un grupo de profesores decidió interrumpir su participación al finalizar el primer día de capacitación. Luego de esto, comunicaron al programa su decisión colectiva de no participar. Dicha decisión se explicaba, en parte, por la negativa de la minera de considerar a los profesores como miembros de las comunidades campesinas y, por lo tanto, beneficiarios de un bono especial que recibirían estos últimos. Esta interrupción se mantuvo durante los dos primeros meses del segundo año de implementación. Posteriormente, los mismos profesores solicitaron volver a ser incluidos en el programa. En este caso observamos cómo la situación de inestabilidad terminó afectando el funcionamiento del programa. Esto nos permite afirmar que a mayor inestabilidad en el contexto donde se quiere aplicar el cambio, mayores serán los obstáculos en la implementación del cambio. No se trata, entonces, de que el programa de intervención controle el ambiente externo, sino más bien de que desde su diseño incluya un componente de negociación y flexibilidad para enfrentar el cambiante escenario externo.

Los elementos del mismo programa de intervención resultaron otra fuerza de presión sobre la institución escolar, proveniente del ambiente externo. Quizás el aspecto que más controversia generó al inicio fue la evaluación permanente del desempeño docente en el aula. Ello significó la introducción de una cultura de evaluación en un contexto donde antes era inexistente. Junto con el hecho de hacer públicos (tanto a los otros profesores como a la comunidad campesina) los resultados de las evaluaciones, esto generó mucha reticencia y preocupación entre los profesores. La existencia de procesos de evaluación llevó incluso a muchos docentes a desistir del programa.

Como hemos visto, las distintas fuerzas del ambiente externo afectaron el programa y sus dinámicas de implementación. Incluso dichas fuerzas tuvieron a menudo un rol muy importante en el proceso de co-construcción de la implementación, dado que establecieron los parámetros con los cuales tanto el programa como los participantes del mismo terminaron desarrollándolo.

Docentes: entre la ritualización y el cambio

Un aspecto que resaltó en el diagnóstico fue la desconexión entre aquello que los docentes “dicen que hacen” y la práctica pedagógica en el aula. Muchos docentes entrevistados afirmaron que sus prácticas estaban alineadas con una educación activa, con énfasis en el uso de materiales pedagógicos y en la generación de un ambiente de aprendizaje, centrada en el aprendizaje del alumno. De esta forma, los docentes explicaban que sus actividades eran conformes con las “lógicas” oficiales o formales de la reforma que se inició en la década de 1990. Sin embargo, observaciones de clase realizadas tanto durante el diagnóstico como un año antes del inicio del programa, mostraron que predominaba la enseñanza frontal, centrada en contenidos y en el profesor, mientras que la ambientación de aula no pasaba de ciertos afiches enviados por el Ministerio de Educación.

Balarín y Benavides (2010), en un estudio sobre las consecuencias de la reforma curricular peruana en la realidad rural, muestran cómo el desacoplamiento termina traduciéndose en altos niveles de ritualización y performatividad del acto educativo. El problema con esto es que, si bien se atienden las formas externas del “cómo enseñar”, el fondo, o aquello que es sustantivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se atiende.

Un aspecto de este proceso de ritualización se dio en los constantes procesos de negociación entre los actores del programa (maestros y equipo implementador). Los primeros siempre abogaban por obtener un conjunto de elementos o recursos que los ayudaran a fortalecer

su posición en la comunidad, como por ejemplo recibir materiales para el uso en clases, y de esta forma poder “mostrar” su trabajo. Uno de los resultados del diagnóstico del 2003 fue la pobre imagen que los padres tenían de los profesores. En consecuencia, mediante la ritualización se buscó presentar la imagen, frente a la comunidad, de que la escuela “estaba haciendo lo que debía hacer”. Así, los profesores presentaban sus acciones pedagógicas buscando obtener la legitimidad ofrecida tanto por la comunidad como por los observadores del programa. Al mismo tiempo, sin embargo, el componente de evaluación del programa les generaba tensión, puesto que era un potencial espacio mediante el cual se haría público “lo que sucedía en el aula”. En este sentido, el programa ofrecía a los docentes la posibilidad de mejorar su posición, pero al mismo tiempo era una amenaza a su propio statu quo.

Por otro lado, tenemos el caso del contraste entre la incorporación en el discurso docente de palabras claves de la capacitación, como *diversificación curricular* o *enseñanza fonética de la lectura*, y su real implementación en el aula. Los profesores asumieron rápidamente ambos términos, pero luego de los procesos de monitoreo y evaluación se comprobó que la implementación de prácticas pedagógicas alineadas con el concepto eran, en el primer caso, casi nulas. En este sentido, la ritualización no tenía necesariamente un correlato de aplicación en el aula.

De la ritualización al cambio: el rol del monitoreo y el acompañamiento

La ritualización puede convivir con procesos progresivos de cambio en las prácticas pedagógicas. Ello ocurre, por ejemplo, a través de lo que se ha denominado las *zonas de puesta en práctica* (Spillane 1999), espacios donde se encuentran la iniciativa de cambio y el mundo de los docentes. Más aún, dichas zonas “[...] capturan el espacio en el cual la capacidad, voluntad y las prácticas pedagógicas previas interactúan con los incentivos y oportunidades de aprendizaje movilizados” (Spillane 1999: 144).

En el caso del programa, estos espacios —o zonas de puesta en práctica— fueron generados por los procesos de capacitación,

caracterizados por el nivel de personalización de sus procesos instruccionales, así como también por constantes dinámicas de asesoramiento y acompañamiento. Resaltamos particularmente los procesos de acompañamiento, como una suerte de estructura de apoyo crucial para lidiar con las múltiples exigencias del programa. La cercanía de los diseñadores y capacitadores con los sujetos y actores del cambio permitió que la propuesta del programa entrara en contacto con las lógicas y formas de hacer las cosas ya institucionalizadas e individuales, superando problemas surgidos durante el primer año. Al cabo del segundo año, la mayoría de los docentes ya usaban el método fonético a la hora de enseñar a leer en su clase.

Dados los resultados de los procesos de acompañamiento individual, se decidió ampliarlos a un nivel más institucional. A partir del segundo año de aplicación, se pusieron en marcha procesos de fortalecimiento de capacidades para el gobierno de la escuela. Esta medida se implementó con la premisa de que, para sostener el esfuerzo docente en la mejora de su práctica pedagógica, la institución escolar necesitaba una estructura que contuviera y respondiera a las nuevas prácticas. Así, elementos tan sencillos como incluir cuadernos de planificación de cada sesión de trabajo por parte del docente, y su consecuente supervisión por parte del director de la escuela para comprobar cómo se alineaba este trabajo con el plan curricular del centro (desarrollado en el marco del programa), generaron un clima favorable y el fortalecimiento de una incipiente cultura escolar tendiente al cambio.

La importancia de la construcción del sentido colectivo del cambio

Dos de las seis escuelas polidocentes completas participantes en el programa lograron construir un sentido colectivo respecto del cambio. Por ejemplo, en una escuela se generó, por iniciativa propia, un círculo de planificación de las sesiones en el aula, en el cual todos los docentes compartían sus diseños de clase, y comunitariamente corregían o añadían nuevas ideas; o el caso de otra escuela, en la que el grupo de docentes pidió al equipo de capacitación de la zona tener reuniones

extras de formación o facilitar reuniones uno a uno para discutir sobre cómo mejorar sus métodos de enseñanza. Estas iniciativas tuvieron un efecto importante para fortalecer el desempeño individual en los procesos de evaluación. De esta forma, dichas escuelas en particular fueron capaces de asumir las diversas exigencias del programa y comenzaron a hacerlas parte integrante de una incipiente cultura escolar de apertura al cambio. Esto refuerza la idea de que significados compartidos, al nivel de la organización, son indispensables para generar actividades colectivas. Smircich lo complementa al establecer que “[...] la estabilidad u organización de cualquier actividad grupal depende de la existencia de modos comunes de interpretación y experiencias compartidas de comprensión. Estas permiten que las actividades del día a día se vuelvan rutinas y se conviertan en acciones dadas” (Smircich 1983: 55) y de esta forma se sientan las bases para la construcción de una nueva gramática al interior de la escuela.

Una razón que permite explicar el comportamiento colectivo de estas escuelas tiene que ver con la presencia de “profesores claves”. Estos, por su liderazgo y compromiso, lograron animar iniciativas. Tenemos, por un lado, una escuela donde el impulso provenía de un docente de aula sin cargo oficial en la dirección o administración escolar; no obstante, cabe destacar que la comunidad en la que se encuentra la escuela tiene una historia de trabajo comunitario y logro de consensos de larga data, aspecto que, creemos, tuvo un rol importante. En la otra escuela, en cambio, el esfuerzo era liderado por su director, quien asumió el reto del cambio casi como un asunto personal. Mientras que en un caso el cambio era más bien de abajo-hacia-arriba, el otro fue de arriba-hacia-abajo. Sin embargo, aún queda la pregunta de qué sucedió con las otras escuelas. En estas quizás actuaron elementos como la atomización de los esfuerzos, desconexión entre la comunidad y la escuela, o mayores necesidades de infraestructura que hicieron que los docentes centraran su esfuerzo en implementar otros elementos presentes en el programa. Lo importante aquí es destacar cómo la interacción de diversos elementos de la realidad escolar, internos y externos, terminan jugando roles importantes en la implementación del cambio en la escuela.

Cambio en las prácticas pedagógicas

Un aspecto fundamental del programa era cambiar las prácticas pedagógicas de los docentes. A este nivel, se puede señalar que se alcanzaron logros importantes. Como producto de la dinámica del programa, de las características del contexto y de la acción de los docentes, se observó cómo un conjunto de reglas o normas, tanto informales como formales, se fueron materializando en las escuelas (Datnow *et al.* 2002, Honig 2006). Quizás el área en la que se registraron más resultados de cambio fue la de planificación y dinámica de enseñanza-aprendizaje en clases. Ambos aspectos permitieron que los profesores desarrollaran sesiones de clases estructuradas y con un objetivo pedagógico claro. El cambio se construyó sobre la base del trabajo en las planificaciones anuales y por clase.

Un aspecto que se comenzó a registrar hacia el final de la aplicación del programa es que se encontró que los niveles de exigencia y progresión cognitiva en las clases eran mayores. Lo interesante de este hecho es que se inició una transición de los aspectos formales de la planificación —como la definición de objetivos, la selección de contenidos y la elaboración de materiales de clase— a trabajar aspectos más profundos de aprendizaje y pedagógicos —como la graduación cognitiva y el uso de procesos inductivos o deductivos en la presentación de los contenidos—. En el cuadro 4 podemos observar el “antes y después” de los dos aspectos mencionados.

Un conjunto de factores han colaborado para alcanzar estos logros. Entre estos quisiéramos resaltar aquellos mecanismos que apuntaron a sostener el esfuerzo de los docentes por asumir el cambio, tales como, por ejemplo, los procesos de asesoría y acompañamiento del trabajo docente. Estos jugaron un rol importante porque fueron espacios que permitieron catalizar dudas, consultas, cuestionamientos y aclaraciones sobre los procesos de aprendizaje de los profesores durante las semanas de capacitación. La personalización de estos aprendizajes fue muy alta y, al mismo tiempo, la constancia del acompañamiento fue crucial. Ahora bien, hubo también muchos elementos

Cuadro 4. Comparación inicio/fin de prácticas docentes: planificación y dinámica de la clase

<i>Prácticas observadas al inicio del programa</i>	<i>Prácticas observadas al final del programa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no elaboran planificación de la clase. Solo siguen el flujo de actividades o conocimientos propuestos por el libro de texto. • Al conversar con los maestros se encontró poca comprensión sobre los conceptos, la estructura, el funcionamiento y el uso del Diseño Curricular Nacional. • En las sesiones de clase se observa mucha improvisación. La mayoría de los docentes plantea clases frontales, con la información y el dictado como centro. • No se encuentra definido un horario de las sesiones de trabajo de una semana. • Salvo ciertas excepciones, la mayoría de los docentes desarrollan una sola área pedagógica durante toda una sesión de clases. Ello implica que durante cinco horas pedagógicas tratan el mismo tema. Asimismo, un grupo de profesores realizan la misma área pedagógica, por ejemplo, lógico-matemática, durante tres o cuatro días seguidos. En ambos casos reportados, la práctica significa un contrasentido en términos pedagógicos. • No hay integración de áreas curriculares, siendo que esta práctica forma parte de la normatividad exigida por el Ministerio de Educación a todos los profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores usan como herramienta de organización de los aprendizajes la unidad didáctica. Llevan un cuaderno de planificación. • Los docentes usan el Diseño Curricular como fuente para la planificación de sus clases. Sin embargo, aún existe debilidad en aspectos como la definición de indicadores de logro y, en mucho menor grado, la noción de diversificación. • Las sesiones de clase mantienen una secuencia (organizada en función de los momentos de aprendizaje o de actividades de clase). Se registra poco nivel de integración de áreas. • Se comprueba en las sesiones de acompañamiento que los docentes vienen desarrollando, en el marco de una sesión de clases (es decir, un día de clases) entre tres y dos áreas curriculares. Otro aspecto que se encuentra entre las clases es la secuencialidad; esto es, la continuación de un tema de trabajo en días distintos. • Asimismo, los docentes incorporan en su trabajo de clase una secuencia cognitiva; es decir, primero trabajan el tema en función de temas concretos o relacionados con la experiencia personal de los alumnos, para luego pasar a definir conceptos y aspectos que requieren mayores niveles de abstracción

Fuente: Informes de avance del programa, 2005 y 2006.

que no alcanzaron lo planeado; entre ellos, mejorar los niveles de lectura y escritura de los niños. Si bien se logró un cambio, los niveles de inicio eran tan bajos que al final la mejora, en términos agregados, fue muy pequeña. Por otro lado, la multiplicación de oportunidades de aprendizaje en el aula mediante una dosificación de aprendizajes y contenidos curriculares se quedó en proceso y no se logró consolidar este aspecto.

Conclusiones

La evidencia encontrada en la experiencia de implementación del programa nos lleva a proponer que los diseños de cambio o reforma de la escuela lleven consigo componentes de asesoramiento y monitoreo constante. Son estos microprocesos los que pueden hacer no solo la diferencia en el éxito del programa sino también que se generen, a partir de este, un conjunto de dinámicas que terminen impactando positivamente en la escuela; por ejemplo, la formación de una cultura de la planificación educativa y de aceptación de la evaluación del trabajo docente, o de grupos de apoyo para implementar el cambio. Un potencial problema son el tiempo y los recursos (humanos y monetarios) para poder cumplir con el asesoramiento y el monitoreo constantes. Sin embargo, existen medios alternativos para conseguirlos: por ejemplo, en cuanto a asesoramiento y acompañamiento, una alternativa puede ser la introducción de las *comunidades de práctica* como espacios de consulta, reflexión, decisión y aprendizaje sobre la práctica pedagógica en las escuelas. En el contexto de las escuelas públicas del Perú estas pueden ser una opción real, dado que implican un costo menor y constituyen espacios de crecimiento profesional, de renovación de prácticas instruccionales y pedagógicas, y de soporte para el cambio en la escuela (Wenger 1998, McLaughlin y Talbert 2006).

Otro aspecto a tener en cuenta a partir de la implementación del programa estudiado es la importancia de comprender la dinámica de las presiones que se generan en el contexto de aplicación de un proyecto,

y cómo el producto de la implementación no es simplemente el resultado de una fuerza externa y del trabajo de los docentes. Antes bien, implica un complejo proceso de co-construcción en el que es necesario tener en cuenta, por un lado, los distintos aspectos que conforman la singularidad del contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran inmersas las escuelas; y, por otro, que los docentes no son entes pasivos que reciben la información de fuera sin procesarla, analizarla y juzgarla. La visión de los procesos de implementación como co-construidos desarrollada por Datnow (2006) y Honig (2009) ofrece una visión más comprensiva de lo que sucede en el microproceso del cambio en la escuela. Esta postura ofrece un equilibrio entre el contexto, las políticas y los sujetos que hacen el cambio. Es allí, en el microproceso sostenido por decisiones que provienen del macronivel, donde se juega gran parte del éxito o fracaso de la implementación del cambio en las aulas.

Referencias bibliográficas

- BALARÍN, M. y M. BENAVIDES (2010). Curriculum reform and the displacement of knowledge in Peruvian rural secondary schools. Exploring the unintended local consequences of global education policies. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 3 (40), 311-325.
- BERMAN, P. y M.W. McLAUGHLIN (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica, California: Rand Corporation.
- COBURN, C. E. (2001). *Making sense of reading: Logics of reading in the institutional environment and the classroom*. Stanford University.
- (2004). Beyond decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- COHEN, D. K.; S. L. MOFFIT y S. GOLDIN (2007). Policy and practice. En S. Furhman, D. Cohen y F. Mosher (eds.), *The state of education policy research*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum, pp. 63-85.
- COLDREN, A. F. y J. P. SPILLANE (2007). Making connections to teaching practice. *Educational Policy*, 21 (2), 369-396.
- CUBAN, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. Nueva York: Teachers College Press, 2.^a edición.
- DATNOW, A. (2006). Connections in the policy chain: the “co-construction” of implementation in comprehensive school reform. En M. I. Honig (ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- y V. PARK (2009). Conceptualizing policy implementation: large-scale reform in an era of complexity. En G. Sykes, B. Schneider

- y D. N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.
- DATNOW, A.; V. HUBBARD y H. MEHAN (2002). *Extending educational reform: from one school to many*. Londres: Routledge Falmer Press.
- FRIEDLAND, R. y R. R. ALFORD (1991). Bringing society back in: symbols, practices and institutional contradictions. En W. Powell y P. J. DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- FULLAN, M. (2009). *The challenge of change. Start school improvement now!* Thousand Oaks, California: Sage.
- (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Seminar series paper 157. Victoria: Centre for Strategic Education.
- (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*. 1, 1-23.
- HATCH, T. (2009). *Managing to change. How schools can survive (and sometimes thrive) in turbulent times*. Nueva York: Teachers College Press.
- HONIG, M.I. (2009). What works in defining “what works” in educational improvement: Lessons from educational policy implementation research. Directions for future research. En G. Sykes, B. Schneider y D. N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*. Nueva York: Routledge Publishers.
- (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M.I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany, NY: The State University of New York Press.
- MARCH, J. G. y J. P. OLSEN (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. Nueva York: Free Press.
- MCDONNELL, L. M y R. F. ELMORE (1987). *Alternative policy instruments*. Santa Mónica, California: Center for Policy Research in Education.

- McLAUGHLIN, M. W. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- y J. E. Talbert (2006). Developing Communities of Practice in Schools. En *Building school-based teacher learning communities: professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- MEYER, J. y B. ROWAN (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- (1978). The structure of educational organizations. En J. Meyer *et al.*, *Environments and organizations*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- , J. BOLI y G. M. THOMAS (1994). Ontology and rationalization in the Western cultural account. En W. R. Scott, J. W. Scott *et al.* (eds.), *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks: CA: Sage, pp. 9-27.
- ROWAN, B.; , R. CORRENTI, R. MILLER y E. CAMBURN (2009). *School improvement by design. Lessons from a study of comprehensive school reform programs*. ¿Ciudad?: Consortium for Policy Research in Education (CPRE).
- y C. G. MISKEL (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. En J. Murphy y K. S. Louis (eds.), *Handbook of research in educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 359-384.
- SCOTT, W. R. (1994). Institutions and organizations. En W. R. Scott, J. W. Meyer *et al.* (eds.), *Institutional environments and organizations. Structural complexity and individualism*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 55-80.
- M. RUEF, P. J. MENDEL y C. A. CARONNA (2000). *Institutional change and healthcare organizations: from professional dominance to managed care*. Chicago: The University of Chicago Press.

- SIMON, H. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organizations*. Nueva York: The Free Press, 4.^a edición.
- SMIRCICH, L. (1983). Organizations as shared meanings. En L. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan y T. C. Dandridge (eds.), *Organizational symbolism*. Greenwich, Connecticut: JAI, pp. 55-65.
- SNYDER, J.; F. BOLIN y K. ZUMWALT (1992). Curriculum implementation. En P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*. Nueva York: Macmillan.
- SPILLANE, J. P. (1999). *Standard deviation: How local schools misunderstood policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (2004). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- y P. BURCH (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public schools. En H. Meyer y B. Rowan (eds.), *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York.
- TYACK, D. y L. CUBAN (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Anexo 1. Sobre la evaluación de aprendizajes

Cada evaluación aplicada estuvo compuesta por dos secciones, la primera dedicada a evaluar la comprensión lectora y la segunda a medir el logro en la producción de textos. En la sección de comprensión de lectura, la prueba consta de 26 ítems para sexto grado y de 27 para el de cuarto.

En la sección de producción de textos, en cuarto grado el alumno recibe una consigna para elaborar un texto narrativo, en función de una imagen que se le propone. Mientras que para el sexto grado las evaluaciones de forma 1 piden al alumno elaborar un texto narrativo a partir de tres opciones ofrecidas, las evaluaciones de forma 2 solicitan al alumno elaborar un texto de tipo argumentativo a partir de tres temas planteados.

Finalmente, cada prueba fue elaborada en función de los siguientes criterios:

1. Tipos de textos

La prueba presenta una variedad de tipos de textos¹ sugeridos en los lineamientos del Diseño Curricular Nacional del año 2005 para su trabajo en aula. Se incluyeron textos de tipo continuo y textos discontinuos. En la primera categoría se incluyeron los textos narrativos e informativos; en la segunda, cuadros de doble entrada y afiches. En esta clasificación, los textos de mayor complejidad eran los discontinuos.

2. Dimensiones de la comprensión lectora

De acuerdo con este criterio, se consideran tres dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. Cada ítem que se ubica en estas dimensiones

1 Si bien el Diseño Curricular Nacional del año 2005 sugiere trabajar todos estos tipos de textos, en los libros de Comunicación Integral, así como en el trabajo de aula, solo se trabajan textos de tipo narrativo (cuentos, leyendas, etcétera).

mide distintas habilidades. Por ejemplo, la dimensión literal busca medir la destreza del estudiante para ubicar información explícita en el texto, mientras que la dimensión inferencial busca conocer la capacidad del niño para obtener información implícita en el texto. Así, esta última dimensión implica una mayor capacidad en la lectura y comprensión de los textos. Por otro lado, la dimensión crítica busca medir la capacidad de separarse del texto, examinarlo y evaluarlo, para finalmente ofrecer una opinión fundamentada a partir de la información presente en el texto, pero también de su propia experiencia y conocimiento previo.

3. Niveles de dominio de logro requeridos²

Finalmente, el tercer criterio se refiere al nivel de logro de la competencia evaluada por el ítem. De acuerdo con este, los ítems se organizan en tres niveles: inicio, proceso y esperado, según el dominio de una habilidad que el niño debe mostrar para la edad y el grado de educación en que se encuentra. En este sentido, los ítems de inicio requieren que el alumno muestre habilidades asimiladas en el grado inmediatamente anterior; por ejemplo, si el niño evaluado es de cuarto grado, los ítems de inicio miden habilidades del tercer grado de primaria. Los ítems de nivel esperado miden el máximo dominio de una habilidad (en una competencia) por parte de un estudiante. Normalmente, los estudiantes deben alcanzar los niveles esperados al final de un año escolar. En el caso de la evaluación analizada, se espera haber obtenido estos resultados al final del año académico de cuarto y sexto grado.

2 Considerar los niveles de logro requeridos permite conocer el estado de dominio de una capacidad en particular para un momento específico del año, respecto al criterio establecido por las competencias del Currículo Nacional.

Anexo 2. Instrumentos. Monitoreo y evaluación docente

Ficha de observación del trabajo docente

<i>Fecha</i>	<i>Nombre del observador</i>
Nombre del docente	Nombre del centro educativo
Salón observado	Nombre de la comunidad
Hora de inicio de clase	
Hora de fin de clase	
# niños	Temas de clase
# de niñas	
Cálculo de horas de clase efectivas	

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Puntajes</i>	<i>Puntaje obtenido</i>
Clima y ambiente del aula	Hay en el aula al menos 5 rincones pedagógicos	1	
	La ambientación es funcional	1	
	El docente utiliza o interactúa con la ambientación una vez por lo menos	1	
	Existe ambientación en quechua	1	
	Distribución del mobiliario según características del aula	1	
	Limpieza del aula	1	
Competencias básicas del docente	Desplazamiento del docente	1	
	Agrupamiento de los alumnos	1	
	Algún tipo de maltrato físico, de género, a la comunidad, ironía a la familia		
Competencia de planificación de la sesión de clase	Existencia de unidad de aprendizaje	1	
	Existencia de plan de clase	0,5	
	Existencia de planes anteriores	1,5	
	Coherencia entre plan de clase y sesión observada	2	
	Actividad de introducción	1	
	Normas de convivencia	1	
	Presencia o no de materiales de clase	2	
	Pertinencia de los materiales de clase	1	
	Adecuado para los alumnos	1	
Registro de tiempos perdidos y cuánto se perdió			

Ficha de análisis de cintas

		Monitorco	
Colegio	Nombre del docente	Nombre del analista	Puntaje obtenido
# de cassetes	Observador de la clase		
Fecha			
<i>Variables de evaluación</i>		<i>Indicadores</i>	<i>Puntajes obtenidos</i>
Clima y ambiente del aula	Fomenta la participación de los alumnos		1
Competencias básicas del docente	El docente ha sido claro en el dictado		0 a 3
	Se identifica coherencia entre el grado de los alumnos y los temas tratados en clase		0 a 3
	Introduce la sesión		0.5
	Introducción pertinente con las otras partes de la sesión		1
	Cierra la sesión de trabajo		0.5
Competencias de planificación de la sesión de clase	Cierre pertinente con las partes de la sesión		1
	Existe el momento de actividad significativa; contextualización		1
	Existe el momento de la actividad central		1
	Existe el momento de la aplicación, actividades complementarias o de refuerzo		1
	La clase ha sido dictada de manera ordenada		0 a 2
	Conexión entre los momentos de contextualización, actividad central y aplicación		0 a 4
	Existen al menos tres estrategias en la sesión observada		0 a 3
	Coherencia entre las estrategias utilizadas y los temas tratados		0 a 2
	Las estrategias utilizadas son pertinentes, según el grado de estudio de los alumnos		0 a 2
	El docente integra al menos 2 estrategias de áreas curriculares distintas		0 a 3
El docente utiliza el quechua en la sesión y se identifica que el uso corresponde a una estrategia		0 a 2	
El docente incorpora a la comunidad en al menos dos ejemplos durante la sesión		0 a 3	

Documento de evaluación del desempeño docente entregado a los participantes del programa

Desempeño docente: variables de evaluación

Dicho sistema ofrecerá información sobre el desempeño de los docentes en el aula. Para ello, el Programa de Intervención Educativa (PIE) propone un Indicador del Desempeño Docente compuesto por las siguientes variables de evaluación: clima y ambiente en el aula, competencias básicas docentes y competencias desarrolladas dentro de los procesos de capacitación del PIE.

La descripción de las variables de evaluación se detalla en los siguientes párrafos.

a) *Clima y ambiente de aula*

Variable compuesta por aquellos aspectos físicos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente en un salón de clases. Incluye, por parte del docente a cargo de un aula, asegurar aspectos materiales mínimos para ejercer su labor; por ejemplo, la organización y el uso del espacio disponible, el orden y la limpieza del mismo, y la ambientación del aula.

b) *Competencias básicas docentes*

Considera aquellas habilidades básicas que el docente debe poseer para un desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionadas directamente con capacidades adquiridas durante los procesos de formación inicial del profesional docente. Al mismo tiempo, estas se encuentran inscritas como requisitos normativos dentro del paradigma constructivista del aprendizaje asumido por el Ministerio de Educación en el currículo. Consideramos, por ello, los siguientes aspectos: responsabilidad, presentación ordenada de los

contenidos de un tema desarrollado en aula, claridad en el mensaje, fomento de la participación de los alumnos en su aprendizaje, evitar cualquier tipo de maltrato (físico, psicológico o emocional) de los alumnos, desplazamiento del docente, agrupamiento de los alumnos y coherencia del contenido tratado.

c) *Competencias desarrolladas en la capacitación del programa*

Esta variable se compone de dos aspectos directamente relacionados con las líneas de trabajo temático del componente de capacitación del programa. El primero se refiere a temas de planificación del proceso educativo dentro de una sesión de clase; y el segundo, a aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia de comunicación integral.

c1) *Competencias de planificación de la sesión de clase*

En cuanto a los temas de planificación del proceso educativo, se han considerado los aspectos relacionados a la planificación de las sesiones de clase, como distribución formal del tiempo, materiales preparados para la sesión de clase, ordenamiento de la sesión de clase, claridad en el mensaje, uso del tiempo, uso de estrategias, integración de áreas curriculares, avance curricular, incorporación de la comunidad y uso del quechua durante la clase.

c2) *Competencias específicas de capacitación de comunicación integral*

Los aspectos relacionados con la competencia de comunicación integral se supeditan a los contenidos y las competencias que se desarrollan durante los módulos de capacitación. Esta situación hace que el énfasis en los procesos de evaluación y comprobación de los mismos sea variable a lo largo del año.

Metodología. Momentos de evaluación

Momentos de evaluación: capacitación, acompañamiento y monitoreo

La evaluación del desempeño docente se hace efectiva mediante la evaluación en tres momentos: la capacitación, el acompañamiento y el monitoreo. El programa ha construido para cada uno de estos momentos un conjunto de indicadores de evaluación y puntajes asignados a estos, los cuales permiten realizar un proceso objetivo y cuantificable de información que luego construye el indicador del desempeño docente. A continuación explicamos cada momento evaluativo y posteriormente mostramos los cuadros con la información detallada sobre la relación entre variables, indicadores y puntajes asignados.

a) *Capacitación*

La capacitación es un espacio diseñado para que los profesores participantes en el programa adquieran un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas orientadas a fortalecer el trabajo que realizan en el aula. Por ello, requiere como condición básica no solo su participación sino un compromiso manifiesto con el trabajo realizado en las sesiones de capacitación.

Los indicadores de evaluación considerados para la observación y el registro durante los módulos de capacitación mantienen una estrecha relación con las mencionadas condiciones requeridas para el trabajo.

b) *Acompañamiento*

Dentro del marco del proceso de evaluación del desempeño docente, el acompañamiento ofrece espacios de retroalimentación directa por parte del equipo de capacitación del programa a cada docente participante. Al mismo tiempo, este proceso busca ofrecer información confiable sobre un

conjunto de aspectos pedagógicos de los sistemas educativos intervenidos por el programa; de manera especial, aquella información relacionada con la actuación pedagógica del docente en las aulas de primaria.

c) *Monitoreo*

El proceso de monitoreo medirá de cerca la actuación pedagógica del docente durante una sesión de clase.

VARIABLES, INDICADORES Y PUNTAJES DE EVALUACIÓN POR MOMENTO EVALUATIVO

Cada indicador asigna un puntaje, que puede ser de tres tipos:

a) *Puntaje dicotómico*

Otorga puntos cuando se comprueba que lo que se busca observar está presente o es aplicado por el docente; de lo contrario, el puntaje es cero. Existe una variación, conformada por aquellos puntajes cuyo peso cambia a lo largo de los procesos de evaluación anuales.

b) *Puntaje gradual*

Este indicador puntúa de acuerdo con un rango que va de un puntaje mínimo a uno máximo.

c) *Puntaje negativo*

Es el que resta puntos al docente evaluado.

A continuación mostramos los puntajes establecidos para los procesos de evaluación del desempeño docente, organizados por momentos evaluativos. En cada cuadro encontramos las variables de evaluación y los indicadores; de igual modo, su valor en cada proceso (primer proceso evaluativo, segundo y tercero). Los valores son diferentes, pues la capacitación es distinta en cada proceso.

Momento evaluativo: capacitación

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
Competencias básicas docentes	Asistencia a las capacitaciones	Se otorga dos puntos a quien no ha faltado ninguna vez a los módulos de capacitación. No se otorga puntos si registró una falta.	2	2	2
<i>Subtotal</i>			2	2	2

Momento evaluativo: acompañamiento

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
Limpieza	Limpieza del aula.		1	1	1
Orden de las clases	Mide el nivel de orden físico de las clases.		1	1	1
Clima y ambiente de aula	Trato del docente	Constata si existe algún tipo de maltrato por parte del profesor con sus alumnos. Si se constata que el profesor tiene este comportamiento, el puntaje es cero; si no presenta ningún maltrato se le otorga un punto.	1	1	1
	Uso del espacio	Presencia de organización del espacio por parte del profesor para la realización de su clase.	1	1	1
	Secuencia de clase	Presencia o no de una secuencia ordenada de clase.	1	2	3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Presencia de la unidad de aprendizaje	Este indicador comprueba si el docente ha realizado el proceso de programación de la unidad de aprendizaje (siendo que esta es la base de la organización de los procesos de enseñanza por parte del docente). Este tipo de puntaje busca comprobar la existencia o no de lo requerido por la evaluación.	0	2	4
	Presencia de estrategias metodológicas	Este indicador comprueba si el docente ha aplicado durante su clase alguna estrategia metodológica que refuerce el trabajo del área que se ha observado.	0	2	4
<i>Subtotal</i>			5	10	15

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>VARIABLES DE EVALUACIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR</i>	<i>PUNTAJE</i>		
			<i>PRIMER PROCESO</i>	<i>SEGUNDO PROCESO</i>	<i>TERCER PROCESO</i>
	Hay en el aula al menos cinco rincones pedagógicos	Comprueba la existencia, como parte de la ambientación del aula, de al menos cinco rincones pedagógicos. Se entiende por rincón pedagógico un área donde los docentes presentan los trabajos realizados o motivaciones sobre un área de desarrollo pedagógico.	1	1	1
	La ambientación es funcional	Comprueba si la ambientación cumple una función pedagógica (no decorativa).	1	1	1
	El docente utiliza o interactúa con la ambientación una vez por lo menos	Comprueba si el docente, durante el desarrollo de su clase, usa los recursos de ambientación.	1	1	1
	Existe ambientación en quechua	Comprueba si existe ambientación en quechua.	1	1	1
	Distribución del mobiliario según características del aula	Observa la forma de organización y aprovechamiento del espacio con que cuenta el profesor. El desorden y el apiñamiento son signos de poca organización del espacio disponible.	1	1	1
	Limpieza del aula	Mide el nivel de limpieza del salón de clases, así como prácticas de la misma promovidas por el docente.	1	1	1

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
		A través de este indicador se observan los patrones de desplazamiento docente. De esta manera, se puede determinar si el docente se acerca al trabajo del alumno desde una perspectiva más bien activa de su labor. Lo contrario implicaría una aproximación más bien frontal o tradicional.	1	1	1
Competencias básicas del docente	Desplazamiento del docente				
	Agrupamiento de los alumnos	Este indicador comprueba las formas de agrupamiento de los alumnos y si estas formas favorecen los trabajos en grupo, y la interacción entre los alumnos y el docente. En una lógica de pedagogía activa.	1	1	1
	Algún tipo de maltrato físico, de género, a la comunidad, ironía a la familia	Este indicador mide la presencia o no de cualquier tipo de nivel de maltrato generado de parte del profesor a sus alumnos. Su sola presencia disminuye 5 puntos.	- 2	- 5	- 5
Competencia de planificación de la sesión de clase	Existencia de unidad de aprendizaje	Comprueba si el docente realizó o no la programación de la unidad de aprendizaje.	1	1	1
	Existencia de plan de clase	Comprueba si el docente ha realizado el plan de clase de la clase monitoreada.	0,5	0,5	0,5
	Existencia de planes anteriores	Comprueba la existencia de una secuencia de planes de clase anteriores al observado.	1,5	1,5	1,5

Momento evaluativo: monitoreo
Instrumento de observación

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Coherencia entre plan de clase y sesión observada	Mide la coherencia entre lo realizado por el docente y lo planificado en el plan de clase.	2	2	2
	Actividad de introducción	Presencia o no de actividades de introducción de la sesión de clase, entendiéndolas como toma de lista, oración, canción para iniciar la clase o cualquier forma de inicio que sea constante.	1	1	1
Competencia de planificación de la sesión de clase	Normas de convivencia	Observa si el docente recuerda, al inicio o durante el proceso pedagógico de la clase, las normas de orden, respeto y comportamiento previamente definidas.	1	1	1
	Presencia o no de materiales de clase*	Mide la presencia durante el proceso de desarrollo de la clase de materiales preparados para la misma.	2	2	2
	Pertinencia de los materiales de clase	Mide el nivel de pertinencia de los materiales, obteniéndolo a partir de la coherencia entre material y tema de clase desarrollado.	1	1	1
	Adecuado para los alumnos	Mide la adecuación de los materiales al grado en el que se trabaja el tema o contenido.	1	1	1
	Registro de tiempos perdidos y cuánto se perdió	Registra los tiempos perdidos sin propósito pedagógico alguno, como, por ejemplo, interrupciones, salidas de la clase sin motivo, atención a padres, etcétera. Por cada interrupción se descuenta 0,5 de punto.	-0,5	-0,5	-0,5
<i>Subtotal</i>			<i>19</i>	<i>19</i>	<i>19</i>

* Existe una posibilidad que debe ser considerada: si al planificar la clase se optó por no usar materiales didácticos, y esto lo comprueba el observador, los puntos se otorgan.

Instrumento de análisis de cintas

<i>VARIABLES DE EVALUACIÓN</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR</i>	<i>PUNTAJE</i>		
			<i>PRIMER PROCESO</i>	<i>SEGUNDO PROCESO</i>	<i>TERCER PROCESO</i>
Clima y ambiente del aula	Fomenta la participación de los alumnos	Este indicador mide los niveles de participación o interacción buscada o provocada por el profesor a través de preguntas formuladas a los alumnos. El puntaje asignado se otorga si el docente genera intervenciones cuatro veces durante la clase observada.	1	1	1
Competencias básicas del docente	El docente ha sido claro en el dictado	Mide el nivel de claridad de la exposición de los contenidos desarrollados durante la sesión de clase. Se mide a través de un puntaje escalonado de logro.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
	Se identifica coherencia entre el grado de los alumnos y los temas tratados en clase	Este indicador mide el nivel de alineamiento entre el grado observado y la forma de tratamiento de los temas de la clase. El puntaje asignado registra el nivel de logro alcanzado.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Introduce la sesión	Comprobar si el docente introduce o no la sesión de trabajo.	0,5	0,5	0,5
	Introducción pertinente con las otras partes de la sesión	Comprobar si la introducción guarda relación con los demás momentos desarrollados de la clase. Este indicador se coloca una vez observada la clase.	1	1	1
	Cierra la sesión de trabajo	Comprobar si hay algún tipo de cierre de la sesión de trabajo.	0,5	0,5	0,5
	Cierre pertinente con las partes de la sesión	El indicador comprueba si el cierre tiene relación con lo trabajado durante las clases.	1	1	1

Instrumento de análisis de cintas

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Cierre pertinente con las partes de la sesión	El indicador comprueba si el cierre tiene relación con lo trabajado durante las clases.	1	1	1
	Existe el momento de actividad significativa; contextualización	Comprueba si existe el momento inicial de la sesión de clase observada.	1	1	1
	Existe el momento de la actividad central	Comprueba si se da una actividad central.	1	1	1
	Existe el momento de la aplicación, actividades complementarias o de refuerzo	Comprueba si el docente promueve actividades de aplicación y refuerzo a los contenidos trabajados durante la sesión de clase.	1	1	1
Competencias de planificación de la sesión de clase	La clase ha sido dictada de manera ordenada	Comprueba si el docente ha realizado la clase respetando un orden interno (de acuerdo a los momentos).	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	Conexión entre los momentos de contextualización, actividad central y aplicación.	Mide el nivel de conexión o consistencia interna entre los distintos momentos desarrollados durante la clase observada. El puntaje es escalonado cada dos puntos.	0 a 4	0 a 4	0 a 4
	Existen al menos tres estrategias en la sesión observada	Comprueba si durante el desarrollo de una sesión de clase el docente incorpora en su trabajo estrategias de mejoramiento de su enseñanza.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
	Coherencia entre las estrategias utilizadas y los temas tratados	Mide el alineamiento entre la estrategia usada y los temas desarrollados por el docente en clase.	0 a 2	0 a 2	0 a 2

Instrumento de análisis de cintas

<i>Variables de evaluación</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Descripción del indicador</i>	<i>Puntaje</i>		
			<i>Primer proceso</i>	<i>Segundo proceso</i>	<i>Tercer proceso</i>
	Las estrategias utilizadas son pertinentes según el grado de estudio de los alumnos	Comprueba si las estrategias desarrolladas responden al grado de estudio de los alumnos. Se gradúa este puntaje de acuerdo con el logro observado.	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	El docente integra al menos dos estrategias de áreas curriculares distintas	Comprueba que durante la clase observada el docente ha logrado integrar dos áreas curriculares. El puntaje asignado dependerá del nivel de logro de integración.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
Competencias de planificación de la sesión de clase	Si el docente utiliza el quechua en la sesión y se identifica que el uso corresponde a una estrategia.	Mide los niveles de integración del uso del quechua como estrategia que ayude o colabore al trabajo pedagógico realizado en el aula. Quedan descartadas aquellas ocasiones en las que se comprueba el uso del quechua pero sin intencionalidad pedagógica. Este tipo de puntaje mide el nivel de logro alcanzado por el profesor.	0 a 2	0 a 2	0 a 2
	El docente incorpora a la comunidad en al menos dos ejemplos durante la sesión	Este indicador mide los niveles logrados de diversificación curricular. Esta se comprueba a través de las menciones de ejemplos de la comunidad en los procesos de desarrollo de los diversos contenidos curriculares. El puntaje es de tipo nivel de logro alcanzado.	0 a 3	0 a 3	0 a 3
<i>Subtotal</i>			<i>34</i>	<i>34</i>	<i>34</i>

Sobre los autores

NATALIA ARTETA

Bachiller en Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con una maestría en la misma universidad. Su experiencia como investigadora y consultora en el área de antropología se concentra en temas relacionados a la educación, como la formación docente, calidad educativa y proyectos de desarrollo. Ha trabajado como consultora en Foro Educativo, en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y en la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). En la actualidad se encuentra trabajando en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) como especialista en el área de cooperación.

MARTÍN BENAVIDES

Doctor en Sociología por Pennsylvania State University, donde obtuvo también una maestría en políticas educativas. Es licenciado en Sociología y Bachiller en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente es director ejecutivo e investigador principal de GRADE, profesor del departamento de ciencias sociales de la PUCP y miembro del Comité Asesor de las Maestrías en Políticas Educativas y Sociología de dicha universidad. Ha publicado sobre educación, estratificación y clases sociales, desigualdad, y juventud. Ha sido *fellow* del Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences de la Universidad de Stanford (2007-2008). Es investigador afiliado del Stanford Center for

the Study of Poverty and Inequality. Sus campos de especialización son estratificación social y desigualdad, sociología de la educación, políticas educativas y juventud.

MANUEL ETESSE

Estudiante de Sociología en la PUCP. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en GRADE.

GABRIELA GUERRERO

Candidata a doctora en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Leuven (Bélgica). Es investigadora adjunta de GRADE y psicóloga egresada de la PUCP. Es co-autora de varias publicaciones sobre rendimiento estudiantil y oportunidades de aprendizaje.

PAUL NEIRA

Candidato a doctor en Educación por Teachers College, Columbia University, en la especialidad de Currículo, Formación y Enseñanza. Bachiller en educación por la PUCP, donde concluyó sus estudios de maestría en Sociología. Becario Fulbright, UNESCO y de la Organización de Estados Americanos. Trabajó como asistente de investigación en el National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST) en Columbia University y GRADE. Asimismo, ha dictado cursos en la Universidad Nacional de Educación (La Cantuta) y en la Universidad Católica. Sus campos de especialización son estudios curriculares, currículo escolar, formación de la identidad profesional docente, reforma y cambio en la escuela, docentes y procesos de institucionalización del cambio.

RODRIGO ZEVALLOS

Licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es responsable del Área de Proyectos del Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas CISEPA de la PUCP. Está interesado en temas sobre educación, conflictos socioambientales y metodología cualitativa.

Publicaciones recientes de GRADE

Libros

- 2008 *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú*
Contribuciones empíricas para el debate
Martín Benavides, ed., Liliana Miranda, Lorena Alcázar, Juan José Díaz, Patricia Ames, Francesca Uccelli, Alizon Rodríguez Navia, Eduardo Ruiz Urpeque, Néstor Valdivia, Hugo Díaz, Gisele Cuglievan, Vanessa Rojas, Jaris Mujica.
- 2007 *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*
Patricia Arregui, Eduardo Zegarra, Verónica Minaya, Javier Escobal, Carmen Ponce, Juana Kuramoto, Manuel Glave, Lorena Alcázar, Miguel Jaramillo, Hugo Ñopo, Juan José Díaz, Nancy Birdsall, Rachel Menezes, Máximo Torero, José Deustua, Manuel Hernández, Santiago Cueto, Martín Benavides, Ernesto Pollitt, Juan León, Martín Valdivia, Néstor Valdivia.
- 2006 *La educación peruana sigue enfrentando desafíos*
Informe de Progreso Educativo. PREAL, GRADE
Martín Benavides
- 2006 *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*

Martín Benavides, ed., Sandra Azañedo, Santiago Cueto, Juan León, Eloy Neira Riquelme, Magrith Mena, Inés Olivera, Cecilia Ramírez, José Luis Rosales, Patricia Ruiz Bravo.

2005 *The Role of Public Infrastructure in Market Development in Rural Peru*

Javier Escobal, ed.

Documentos de trabajo

2010 *Formando microempresarias: Impacto de la capacitación empresarial en las instituciones de microfinanzas y sus socias*
Dean Karlan y Martín Valdivia (Documento de Trabajo 57).

2010 *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*

Santiago Cueto, Gabriela Guerrero, Juan León, Álvaro Zevallos y Claudia Sugimaru (Documento de Trabajo 56).

2009 *Shock de precios y vulnerabilidad alimentaria de los hogares peruanos*

Eduardo Zegarra, Jorge Tuesta (Documento de Trabajo 55).

2009 *Pobreza e impactos heterogéneos de las políticas activas de empleo juvenil: el caso de PROJOVEN en el Perú*

José Galdo, Miguel Jaramillo y Verónica Montalva (Documento de Trabajo 54).

2008 *Asistencia docente y rendimiento escolar: el caso del programa META*

Santiago Cueto (Documento de Trabajo 53).

2007 *Transparencia de los ingresos y pagos en las industrias extractivas*

Juana R. Kuramoto (Documento de Trabajo 52).

- 2007 *Minería y economía de los bogares en la sierra peruana: impactos y espacios de conflicto*
Eduardo Zegarra, José Carlos Orihuela, Maritza Paredes
(Documento de Trabajo 51).
- 2006 *¿Cómo se ajusta el mercado de trabajo ante cambios en el salario mínimo en el Perú? Una evaluación de la experiencia de la última década*
Miguel Jaramillo, Kristian López (Documento de Trabajo 50).
- 2006 *Desarrollando mercados rurales: el rol de la incertidumbre y la restricción crediticia*
Javier Escobal (Documento de Trabajo 49).
- 2005 *El clúster pesquero de Chimbote: acción conjunta limitada y la tragedia de los recursos colectivos*
Juana R. Kuramoto (Documento de Trabajo 48).
- 2005 *Evaluación de la concesión del puerto de Matarani: ¿quién ganó y quién perdió?*
Lorena Alcázar y Rodrigo Lovatón (Documento de Trabajo 47).
- 2004 *El seguro escolar gratuito y el seguro materno infantil. Análisis de su incidencia e impacto sobre el acceso a los servicios de salud y sobre la equidad en el acceso*
Miguel Jaramillo y Sandro Parodi (Documento de Trabajo 46).
- 2004 *Las reformas curriculares del Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?*
Guillermo Ferrer (Documento de Trabajo 45).
- 2003 *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*
Santiago Cueto, Fernando Andrade y Juan León (Documento de Trabajo 44).
- 2003 *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*

- Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Oscar Pain (Documento de Trabajo 43).
- 2003 *Estructura del hogar y aborro durante el ciclo de vida. Evidencia de las cohortes peruanas*
Jaime Saavedra y Martín Valdivia (Documento de Trabajo 42).
- 2002 *Impacto de la privatización sobre el desempeño de las empresas en el Perú*
Máximo Torero (Documento de Trabajo 41).
- 2002 *El beneficio de los caminos rurales. Ampliando oportunidades de ingreso para los pobres rurales*
Javier Escobal y Carmen Ponce (Documento de Trabajo 40).
- 2002 *Un sistema de indicadores líderes del nivel de actividad para la economía peruana*
Javier Escobal y Javier Torres (Documento de Trabajo 39).
- 2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú. El rol de las familias*
Jaime Saavedra y Pablo Suárez (Documento de Trabajo 38).
- 2002 *Acerca de la magnitud de la inequidad en salud en el Perú*
Martín Valdivia (Documento de Trabajo 37).
- 2002 *Una medición del impacto del programa de capacitación laboral juvenil PROJOVEN*
Hugo Ñopo, Miguel Robles y Jaime Saavedra (Documento de Trabajo 36).

BOLETINES ANÁLISIS & PROPUESTAS

N.º 15 Diciembre del 2008

Martin Benavides: “¿Derecho vulnerado? Gratuidad de la educación pública, contribuciones económicas familiares y equidad”.

Raúl Andrade: “La medición de la calidad de vida en Lima Metropolitana y la influencia de los factores individuales, públicos y sociales”.

N.º 14 Junio del 2008

Gerardo Damonte: “El esquivo desarrollo social en las localidades mineras”.

Ricardo Fort: “¿Tiene algún efecto la titulación de tierras en la inversión agrícola?”.

N.º 13 Diciembre del 2007

Juana R. Kuramoto: “Minería hoy: la bonanza que no hay que desperdiciar”.

Miguel Jaramillo y Néstor Valdivia: “Hacia una reforma integral de la capacitación”.

N.º 12 Mayo del 2007

Juan José Díaz: “Educación inicial y rendimiento en la escuela”.

Manuel Glave: “Reforma institucional en la gestión pública ambiental”.

N.º 11 Agosto del 2006

Santiago Cueto: “Oportunidades y logros de aprendizaje en el Perú”.

José Galdo: “¿Por qué es importante considerar la calidad de los programas sociales en el Perú?”.

N.º 10 Abril del 2006

Javier Escobal: “Vulnerabilidad de los hogares peruanos ante el TLC”.

Otras publicaciones y artículos

Véase <http://www.grade.org.pe>

Cambio y continuidad en la escuela peruana:
una mirada institucional a la implementación
de programas, procesos y proyectos educativos
se terminó de imprimir en los talleres
de Remanso Ediciones en el mes de noviembre de 2010.

