

# 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.</i> Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural en Puno, Perú <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’<sup>1</sup> y ‘Organizaciones institucionalizadas: estructuras formales como mito y ceremonia’<sup>2</sup> (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 routine 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 desacoplamiento<sup>3</sup>, 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 esta<sup>4</sup>. 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

# 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 profesión<sup>1</sup>, 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), AprenDes, 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 capacitación<sup>2</sup> 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 presión<sup>3</sup> 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 escolar<sup>4</sup> 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 interaprendizaje<sup>5</sup>.

---

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 sexto<sup>6</sup> 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 funcional<sup>7</sup>. 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 inferencial<sup>8</sup> 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 Festidanza<sup>9</sup>. 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 rígidamente 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).