

# IKUAN YUMITA

**LP LABORATORIO**  
**E** de políticas educativas

Serie: Educación en la región Loreto. Año 2024. Volumen 1. Número 2. Setiembre 2024.

## **El malestar docente en la Amazonía peruana**

*Un balance de las políticas docentes en la región Loreto*

Hans Mejía Guerrero [Director]

Rafael Flores Saavedra · Edgar Isch López · Hans Mejía Guerrero · Tanith Peña Araujo  
Gerald Rodríguez Noriega · Acker Aldao Sima Flores · Carla Patricia Vidigal Guerrero  
[Colaboradores/as]

## **Ikuan Yumita**

Año 2024. Volumen 1. Número 1. Agosto 2024

© Laboratorio de Políticas Educativas SAC

Calle Mi Perú 599 - Iquitos, Maynas, Loreto, Perú

### **Equipo de Investigación:**

Hans Mejía Guerrero [Director]

[Colaboradores/as]

Flores Saavedra, Rafael

Isch López, Edgar

Mejía Guerrero, Hans

Peña Araujo, Tanith

Rodríguez Noriega, Gerald

Sima Flores, Acker Aldao

Vidigal Guerrero, Carla Patricia

### **Fotografía de portada:**

Imagen generada con inteligencia artificial utilizando Copilot

### **Diseño y diagramación:**

David Abanto Antaya

Depósito Legal N°: 2024-13015

ISSN: 3084-7168 (En línea)

Este documento puede reproducirse para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

# INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las reformas educativas a nivel global y regional han seguido principios neoliberales promovidos por organismos multilaterales, especialmente recomendadas para sistemas educativos con problemas de calidad, medidos mediante evaluaciones internacionales como PISA. Estas políticas docentes parten de la premisa de que los profesores son cruciales para el aprendizaje estudiantil y la formación del capital humano necesario para el crecimiento económico. A pesar de buscar mejorar la formación, evaluación, incentivos y condiciones laborales docentes, especialmente en respuesta a los bajos resultados en pruebas como PISA en países latinoamericanos, se observa una carencia de estudios críticos en la región que consideren las voces y experiencias de los educadores.

Para analizar las políticas docentes en las últimas décadas en Perú, es importante realizar una revisión rigurosa que identifique logros, dificultades persistentes y desafíos. Este estudio se centra en examinar la implementación de estas políticas en Perú, prestando especial atención a la realidad educativa en la Región Loreto. El objetivo es identificar las brechas entre la formulación y la implementación efectiva de políticas en los últimos veinte años, destacando tanto los aspectos positivos como las deficiencias y consecuencias problemáticas que persisten, especialmente en dimensiones clave para el bienestar, la formación continua y las condiciones laborales del magisterio loreto.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo con un diseño documental y de campo en dos etapas. La elección de la metodología cualitativa permite una comprensión profunda y matizada de las perspectivas y vivencias de los actores educativos. En la primera fase, se realizamos una revisión de publicaciones recientes sobre

políticas docentes en el país. Luego, realizamos entrevistas exploratorias con 30 educadores en actividad en Loreto. Estas entrevistas se centraron en comprender las experiencias personales de los maestros en relación con la aplicación de políticas, abordando dimensiones cruciales como la formación inicial y continua, la carrera pública magisterial, las remuneraciones, la evaluación del desempeño y las condiciones laborales y de salud. La metodología busca contrastar críticamente la visión de los documentos oficiales con las perspectivas y demandas de los maestros para obtener conocimientos situados sobre el impacto de estas políticas en la práctica educativa.

Los resultados muestran efectos mixtos de las reformas. Aunque se reconocen algunos logros, nuestro análisis destaca vacíos persistentes y consecuencias problemáticas en las políticas dirigidas al magisterio peruano, especialmente en áreas como el bienestar, las remuneraciones, la intensificación del trabajo y la pertinencia de los modelos estandarizados de evaluación y desarrollo profesional. Los testimonios docentes reflejan una situación compleja marcada por una grave insatisfacción debido a los bajos salarios, que vulneran sus derechos básicos y condiciones de vida digna. Además, expresan fuertes objeciones hacia los mecanismos estandarizados de evaluación del desempeño, alejados de las multidimensionalidades propias de los procesos situados de enseñanza-aprendizaje. Demandan sistemas más integrales, respetuosos de las diversidades, democráticos, formativos y justos. En las zonas rurales, se observa la percepción de total desatención gubernamental en áreas tan sensibles como el acceso a oportunidades de formación continua o servicios tan básicos como la atención a la salud.

Este estudio ofrece una mirada crítica sobre los problemas laboral, formativa, salarial y socio-sanitaria que afecta al magisterio en el país, visibilizando sus demandas y contribuyendo al debate sobre las características que debería tener una política educativa pertinente y emancipadora para las mayorías. Los hallazgos tienen implicancias para repensar el modelo dominante sobre bases más solidarias.

Loreto se presenta como un microcosmos donde se reflejan las complejidades y oportunidades del sistema educativo peruano. Al rescatar la voz de los docentes mediante una exploración detallada, buscamos contribuir al diseño de políticas educativas más efectivas y pertinentes en esa región, reconociendo la importancia de su retroalimentación directa por ser actores clave en la primera línea de la enseñanza. El estudio pretende iluminar áreas críticas y proponer soluciones pragmáticas que inspiren un cambio positivo en Loreto y, por extensión, en la política docente nacional.

# ÍNDICE

## EL MALESTAR DOCENTE EN LA AMAZONÍA PERUANA

<b>I. LAS POLÍTICAS DOCENTES</b> .....	<b>6</b>
Definición de política .....	6
Definición de políticas públicas .....	7
Ciclo de las políticas públicas .....	7
Tipos de políticas públicas .....	8
Políticas educativas .....	8
Política docente .....	8
<b>II. EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DOCENTES EN LA ERA NEOLIBERAL</b> .....	<b>10</b>
Políticas sobre el trabajo docente .....	14
<b>III. RESULTADOS</b> .....	<b>16</b>
3.1. Resultados de la revisión documental .....	17
3.2. Resultados de las entrevistas .....	22
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	<b>33</b>
Conclusiones .....	33
Recomendaciones .....	38
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>43</b>
Equipo de investigación .....	46



# I. LAS POLÍTICAS DOCENTES

*Hans Mejía Guerrero*

*Carla Patricia Vidigal Guerrero*

## **Definición de política**

Las definiciones de política proporcionadas por Rosental y Ludin (1984), así como por Cruz (2014), coinciden en señalar que la política es un fenómeno social en el cual interactúan diversos actores e instituciones en función de intereses y relaciones de poder específicos. Estos autores definen la política como la participación en los asuntos del Estado y la determinación de su funcionamiento y fines. Por consiguiente, para ellos, la política debe reflejar las necesidades del desarrollo material de la sociedad.

Para Rosental y Ludin la política implica la participación en los asuntos del Estado y la determinación de su funcionamiento y fines. Resaltan

que la política debe reflejar las necesidades del desarrollo material de la sociedad.

Cruz (2014) agrega que en la política intervienen la acción de las clases sociales, los mecanismos de gobierno y el Estado. Señala que predominan las acciones por mantener o disputar el poder político, de acuerdo a los intereses de clase. Los elementos jurídicos del orden existente también cumplen un rol.

En ese sentido, concebimos a la política como un fenómeno social donde interactúan diversos actores estatales y de la sociedad civil, con intereses y relaciones de poder que buscan preservar o

transformar el orden social. Por lo tanto, la política debe orientarse a las necesidades de desarrollo de la sociedad y adecuar los marcos jurídicos para que favorezcan a los sectores más postergados de la patria.

A continuación, se describen las definiciones, los ciclos y los tipos de políticas públicas. A continuación, se describen las definiciones, los ciclos y los tipos de políticas públicas.

## Definiciones de políticas públicas

Existen cuatro enfoques que buscan definir las políticas públicas. El enfoque conservador las considera un curso de acción gubernamental para resolver problemas. El progresista agrega que incluyen objetivos, medios, recursos y cambios institucionales. El crítico enfatiza que deben surgir del interés de los grupos afectados. El sociohistórico-cultural las define como acciones

gubernamentales para resolver problemas sociales, considerando el contexto histórico y los intereses predominantes.

Estos enfoques coinciden en que las políticas públicas implican decisiones del gobierno frente a problemas sociales. Pero difieren en otros aspectos. Los conservadores enfatizan la acción gubernamental, mientras que los progresistas y críticos destacan la participación de diversos actores. Los críticos y sociohistóricos resaltan la influencia de los intereses sociales y el contexto histórico.

Más allá de las diferencias, se reconocen características comunes de las políticas públicas. Tienen un contenido o problema que las sustenta, un programa que articula la acción, una orientación normativa que regula la actividad pública, un factor de coerción dado la autoridad gubernamental, y una competencia social sobre grupos e individuos (Pons, 2000; Gonzáles, 2009).

Enfoque	Definición	Autores
Conservador	Curso de acción o inacción adoptado por una autoridad gubernamental para resolver un problema social	Dunn (1994), Thoenn (1997), Fernández (2012), Thoenig (1990; 1997), Kraft y Furlong (2006), Regonini (2000), Montecinos (2007), Goodin, Rein y Moran (2006)
Progresista	Decisión gubernamental que incluye objetivos, medios, recursos, cambios institucionales y gestión, para resolver problemas sociales	Way (2003), Lahera (2002), Banco Mundial (2010)
Crítico	Decisión gubernamental basada en intereses y opinión de grupos afectados, para resolver problemas públicos	Hecló y Wildawsky (1972), Mendoza (2006), Lahera (2004)
Sociohistórico-cultural	Curso de acción gubernamental considerando condiciones históricas y sociales, para resolver problemas y promover bienestar	Pons (2000), Gonzáles (1996)

## Ciclo de las políticas públicas

El ciclo de las políticas públicas se refiere a las fases de diseño, gestión y evaluación (Lahera, 2004). Si bien es una construcción conceptual, no siempre ocurre de manera lineal en la práctica

(Tamayo, 1997). Los problemas suelen ser recurrentes y los recursos limitados, por lo que las fases se retroalimentan (SUBDERE, 2008).

Existen diversas propuestas sobre el número de fases. Sin embargo, la mayoría coincide en cuatro: identificación del problema, diseño o formulación de alternativas, implementación de la opción elegida, y evaluación de resultado (Banco Mundial, 2010; SUBDERE, 2008; Tamayo, 1997; SEGEPLÁN, 2015; IDEA Internacional y Asociación Civil Transparencia, 2008).



Este ciclo no es un proceso puramente técnico, sino que está influenciado por políticas y de grupos de interés. Los temas abordados y las metodologías para formular políticas son diversos, desde análisis técnicos hasta adopción a crítica de otras experiencias o premisas ideológicas. En la práctica, los límites entre política e implementación suelen ser difusos.

Muchos gobiernos no tienen rutinas formales para un ciclo de política, más allá de roles diferenciados para el ejecutivo, legislativo y entes de control. Algunos necesitan aprobación presidencial de políticas que se presentan al legislativo (Banco Mundial, 2010).

## Tipos de políticas públicas

Existen diversos criterios para clasificar las políticas públicas. Gonzáles (2009) propone cuatro tipos: generales a nivel de toda la sociedad, sectoriales en campos como educación o salud, institucionales que guían entidades públicas, y

empresariales que orientan a empresas. La clasificación depende del alcance, ámbito de aplicación y naturaleza de la política. Permite diferenciar políticas de carácter general, por sectores, instituciones o ámbito productivo.

## Políticas educativas

Las políticas educativas son un tipo de política pública sectorial que orienta la educación en un país (Gonzáles, 2009). Pérez, Valiente y Velásquez (2004) las definen como directrices que guían el sistema educativo de acuerdo a fines y objetivos sociales. Betancur y Mancebo (2012) agregan que son líneas de acción decididas e implementadas por la autoridad educativa con participación de diversos actores. En ese sentido, las políticas educativas implican decisiones y acciones en educación por parte de la autoridad competente, con involucramiento de múltiples sectores en las fases de agenda, formulación, implementación y evaluación.

Estas políticas tienen cuatro dimensiones: filosófica respecto a el ideal de ciudadano a formar, legislativa respecto al rol del Estado, pedagógica en relación con el proceso educativo, y sociológica en relación para responder a necesidades sociales (Díaz, 2005; Massón y Fiallo, 2006).

## Política docente

La política docente es una política educativa sectorial que busca orientar la formación, carrera, condiciones laborales y desempeño de los maestros, con el fin de desarrollar sus capacidades como actores claves de la calidad y la equidad del sistema educativo. A continuación, se describen las dimensiones, autores, etapas y la importancia de los costos y financiamiento.

La UNESCO en su Guía para políticas docen-

tes (2015), propone nueve dimensiones claves vinculadas a la formación y al trabajo docente: 1) Contratación y retención; 2) Formación relacionadas con ; 3) Distribución equitativa; 4) Carrera y estructura profesional; 5) Empleo y condiciones laborales; 6) Recompensas y remuneraciones; 7) Estándares profesionales; 8) Responsabilidad y rendición de cuentas; y 9) Gestión escolar.

#### Dimensiones de la política docente

1. Contratación y retención de docentes.
2. Educación de los docentes (inicial y continua)
3. Distribución
4. Estructura/trayectoria profesional
5. Empleo y condiciones laborales de los docentes
6. Recompensas y remuneraciones para docentes
7. Estándares docentes
8. Responsabilidad docente
9. Gestión escolar

Respecto a los actores, la UNESCO señala que es fundamental la participación de los propios

docentes, sus organizaciones sindicales, formadores de profesores, entes de certificación, autoridades educativas, estudiantes, padres de familia y representantes comunitarios. Esto garantiza apropiación y compromiso en la implementación de la política.

Sobre las etapas, plantea: definición de la agenda, formulación, adopción de decisiones, implementación y difusión, supervisión y evaluación. Si bien no es un proceso lineal en la práctica, sirve de guía para identificar elementos relevantes.

Además, la UNESCO destaca la importancia de analizar los costos y el financiamiento realista de la política docente; su coherencia con otras políticas del sector; y la participación de personal capacitado en el Ministerio de Educación sobre procesos de política pública.



## II. EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS DOCENTES EN LA ERA NEOLIBERAL

*Edgar Isch López*

*Hans Mejía Guerrero*

Los mecanismos e impulsores de las reformas educativas en las últimas décadas del siglo XX no han surgido de la pedagogía misma, sino que se presentan en el marco de la aplicación de las políticas neoliberales en el ámbito económico y de desarrollo (Isch, 2012a). Una evidencia de ello es la imposición de estas políticas por exigencias de la deuda externa o de organismos internacionales conectados a su pago (Isch y Zambrano, 2019).

Estas reformas a nivel mundial fueron fuertemente exigidas por el Banco Mundial, empezando por el Chile de la dictadura de Pinochet,

en el Reino Unido y Estados Unidos durante las décadas de los años 70 y 80. Desde los años 90, las reformas educativas neoliberales se han venido imponiendo en algunos de los países latinoamericanos, ligándose a la firma de los TLC, como en el caso de México en primer lugar, cuando este país firmó con EE.UU. y Canadá el TLC en 1994 (Ramos, 2002).

En el Perú, como en la mayoría de países latinoamericanos de menor desarrollo económico y alta pobreza, a partir de la década de los 90, se implementan las políticas de ajuste y de reforma del Estado (Saforcada, 2010) o recetas del Con-

senso de Washington como la liberalización, desregularización, desregulación y privatización.

Entre los mecanismos para impulsar las reformas educativas de corte neoliberal en los países de economías menos desarrolladas, a fines del siglo XX, se identifica, en primer lugar, la aprobación de recomendaciones en materia de política educativa en las Cumbres de Jefes de Estado y Conferencias de Ministros de Educación convocadas por la Unesco, el Banco Mundial, la Unicef y el PNUD, las cuales se justificaron con criterios pedagógicos.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (ETP), celebrada en 1990 en Jomtien - Tailandia, de acuerdo con Massón y Torres (2009) determinó el curso de las políticas educativas a nivel mundial, fundamentalmente para los países de economías menos desarrolladas y muy pobres durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI, sin olvidar que muchas decisiones tomadas en la esfera de la educación pública, como resultado de las políticas neoliberales, en esta reunión se justificaron desde el punto de vista pedagógico. De esta manera, se explica que la crisis educacional está relacionada con los bajos niveles de calidad y la organización centralizada de los sistemas educativos.

En ese sentido, se justifica a nivel mundial que: a) la descentralización educativa es la vía eficaz para lograr mayores niveles de calidad cuyos pilares son la organización y el financiamiento de la educación escolarizada deben ser trasladada a los municipios y los centros escolares (institu-

ciones educativas); b) la calidad de la educación no está relacionada con la ampliación de la cobertura escolar<sup>1</sup> sino, con la determinación de las Necesidades Básicas de Aprendizaje-NEC<sup>2</sup>, que orienta las acciones educativas en los aprendizajes, por lo cual la incorporación de nuevos sectores sociales debe ir acompañados del logro efectivo de los aprendizajes esperados, la definición de los niveles aceptables de aprendizaje debe ir acompañada por las reformas de los planes de educación (currículo escolar) y la aplicación de sistemas mejorados de evaluación de los resultados (evaluaciones estandarizadas).

Además, Ravela et al. (2008a) precisaron que en esta Conferencia se amplió el concepto de derecho a la educación, entendido no solo como las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer las NEC. Pero también se reconoció que el alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas, varían según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo.

En torno a las consecuencias de la EPT, Massón y Torres (2009) identifican que esta facilitó la privatización de la educación pública, implicando un reordenamiento del papel del Estado en las políticas educativas, así como redujo el papel de la escuela a brindar una formación para la inmediatez, obviando otras exigencias del desarrollo contemporáneo de la sociedad y los objetivos esenciales de las políticas educativas. Asimismo, Ravela et al. (2008b) considera que la EPT produjo una renovada preocupación en los gobiernos –al menos en el plano de los discursos– por mejo-

1 La ampliación de la cobertura fue el centro de las políticas y reformas previas al comienzo de la fase neoliberal.

2 Las Necesidades Básicas de Aprendizaje-NEC incluyen tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo (Ravela et al. , 2008)

rar la educación e invertir en ella, que se tradujo primordialmente en la toma de préstamos de los organismos internacionales con este propósito y, por ende, en un papel preponderante de dichos organismos en la definición de las intervenciones en educación en toda América Latina. Con la excepción de Cuba, durante la década de los 90, todos los países de la región recibieron préstamos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo para financiar programas, proyectos y transformaciones en sus sistemas educativos que, en su mayoría, no tuvieron impacto en la mejora de la calidad y equidad educativa, pero que sí mostraron mejoras en la ampliación de la cobertura en los diversos niveles educativos.

Un mecanismo fundamental para impulsar las reformas educativas de corte neoliberal en los países de menor desarrollo económico y alta pobreza, a fines del siglo XX, fue la imposición de políticas afines al programa neoliberal en el marco del condicionamiento de la deuda externa (Isch, 2012). Estas orientaciones o recomendaciones partían de diagnósticos, que, a pesar de tener variaciones significativas de un país a otro, coincidían todos en la crisis de la educación y la baja calidad de los servicios educativos estatales.

Estas recomendaciones funcionaron como verdaderas políticas globales, como es posible observar si se advierten las similitudes tanto de las propuestas de los Organismos Financieros Internacionales (OFI)<sup>3</sup> entre sí, como de ellas con las desarrolladas por un numeroso conjunto de Estados de la región (Saforcada, 2010). Entre las

principales recomendaciones de los OFI se encuentran propuestas relacionadas:

(...) con la libre elección por parte de los padres o consumidores, la introducción de mecanismos de competencia, la autonomía de las escuelas en sus aspectos pedagógicos, financieros y de gestión, la evaluación de la calidad de la educación, la responsabilización de las escuelas y los docentes por los resultados, y el rendimiento de cuentas o *accountability*<sup>4</sup>. (Saforcada, 2010)

En el siglo XXI la propuesta de Rockefeller de sustituir la autodeterminación nacional de los países dependientes (coloniales, semi coloniales y neocoloniales) por la soberanía de una élite de técnicos y financistas mundiales (Ramos, 2003) explica los mecanismos y la lógica de la aldea global acorde a la globalización neoliberal. Este fenómeno es confirmado en la obra de Torres (2000) *“Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuadernos de Viajes”*, en la cual describe con toda crudeza cuáles son los orígenes de los moldes y uniformidad de la reforma educativa que ha venido instalándose en toda América Latina en los últimos años impuestos por los OFI. Un ejemplo es el siguiente:

El ministro de Educación de este pequeño país caribeño se acerca a su escritorio y, con gran satisfacción, me alcanza tres volúmenes, “Diagnóstico”, “Recomendaciones” y “Plan”, respectivamente, para la educación de su país en los próximos

---

3. Los Organismos Financieros Internacionales son instituciones integradas por varios países y organizaciones internacionales, con el objetivo de impulsar el progreso económico, financiero y social a nivel global, prestando especial atención a las naciones más pobres y en vías de desarrollo. Promueven el desarrollo por medio de préstamos, cooperación técnica, comercio internacional e inversiones. Los principales organismos son: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial del Comercio (OMC) entre otros organismos.

4. El término “*accountability*” suele traducirse como “rendición de cuentas”, pero se refiere a un concepto más amplio que incluye también el sentido de responsabilidad (Narodowski, 2002) (Citada por Saforcada, 2010)

cinco años. Primeros ejemplares. Acaban de ser concluidos por un equipo de expertos, cuyos nombres e instituciones constan en la tapa de los informes: dos instituciones internacionales y una nacional. Con solo hojear el primer volumen, confirmó lo que me temía: se trata del diagnóstico estándar en torno a la educación y sus problemas, el que se repite con asombrosa uniformidad (...). Al leer los tres volúmenes, ese mismo día, en el hotel, la sospecha queda confirmada: se trata del molde para la reforma educativa que ha venido instalándose en toda América Latina en los últimos años (...). El volumen 1, “El Diagnóstico”, identifica y detalla el listado conocido de “problemas de la educación” –inequidad, repetición, deserción, ineficiencia interna y externa, mala calidad, bajos rendimientos escolares (...). El volumen 2, ‘Las Recomendaciones’, también está lleno de familiaridades: descentralizar y fomentar la autonomía de las instituciones escolares; estimular la participación de los recursos privados; mejorar y controlar la calidad; (...) revisar los contenidos curriculares para adecuarlos a las condiciones del medio y al mercado laboral; fortalecer y racionalizar la capacitación de los agentes educativos a todos los niveles; (...). El volumen 3, “El Plan”, es como si lo hubieran plagiado (...).

Un segundo mecanismo para impulsar las reformas educativas de corte neoliberal en los países de economías menos desarrolladas y muy pobres, a fines del siglo XX, se basa en el resultado de procesos de imitación de referentes que se consideran líderes o ejemplos a seguir (iso-

morfismo mimético). Este proceso de imitación se caracteriza porque las clases dominantes en el poder en los países latinoamericanos tienden a copiar las estrategias modernizadoras (reformas neoliberales) de los países anglosajones.

A criterio de Ramio (2001a) el isomorfismo mimético de las políticas públicas se explica porque una parte significativa de sus élites políticas y administrativas de estos países se han formado académicamente en Estados Unidos y el Reino Unido. En ese sentido, estas élites optan por un modelo intelectualmente próximo, pero a la vez muy alejado de las realidades administrativas de sus propios países. Además, este fenómeno se explica por la comodidad y el temor.

Comodidad, en el sentido que es más fácil copiar recetas modernizadoras inventadas y probadas por otros que buscar y encontrar desde dentro las soluciones. Temor, en el sentido que es más fácil impulsar estrategias modernizadoras legitimadas en el exterior, en países más avanzados, que exponerse a implantar estrategias autóctonas que, en caso de fracaso, pueden ser objeto de feroces críticas (Ramio 2001b).

El Banco Mundial logró una mayor capacidad de determinación, incluso al interior de la UNESCO (Bonilla, 2019), gracias al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (del año 2000), que servirían para una mayor estandarización educativa. La “eficiencia” del sistema se reflejaría en la formación de mano de obra con nuevas estrategias o “competencias” tecnológicas para la productividad. La medida de éxito está en reducir lo social y convertir las escuelas en productores del “homo faber”<sup>5</sup> inserto laboralmente.

5 Un homo faber es un concepto filosófico que se traduce como “el hombre que hace o fabrica”. Se refiere a la capacidad humana de controlar el entorno a través de herramientas y de crear objetos artificiales. Algunos autores que han usado este término son Appius Claudius Caecus, Karl Marx, Henri Bergson y Hannah Arendt.

En 2015 la ONU aprueba los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), planteando el ODS4 en torno a la educación que presupone que la superación de la pobreza es resultado de la formación de “sujetos productivos” adecuados para las economías “subdesarrolladas” y extractivistas. El BM impulsa este sometimiento de la educación ante el mercado y los intereses de grandes transnacionales. Sin embargo, cabe remarcar que hay metas del ODS4 que indudablemente marcan urgencias educativas y alcances deseables en el derecho a la educación.

Entre el 25 y el 26 de enero de 2024 se realizó en Santiago de Chile un nuevo encuentro de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, que fuera organizado por el BM, BID, CEPAL, Unicef y UNESCO. Su propósito fue impulsar el cumplimiento del ODS4, una vez más bajo parámetros estandarizados y un discurso modernizador a gusto de las entidades que forman el entramado empresarial en torno a la educación como negocio.

## Políticas sobre el trabajo docente

Las políticas educativas del neoliberalismo también establecieron directrices claras sobre el tipo de docencia necesaria para sus objetivos. Lo primero fue promover docentes de contrato, alejados del debate y la participación política, comunitaria y gremial; que perdieran claridad pedagógica y se conviertan en usuarios de instrumentos estandarizados; que, asimismo, pierdan compromiso con la educación popular y se

sumen a la ola promotora de “competencias” y destrezas, contraria al desarrollo de las capacidades mentales superiores que caracterizan a la humanidad.

Parte de estas políticas se reflejan de manera general en el debilitamiento o abandono de la formación pedagógica, desvalorización del trabajo docente en salarios y el ingreso de otros profesionales interesados, rompimiento de la estabilidad laboral, implementación de evaluaciones punitivas, sobrecarga laboral, incremento de estudiantes por aula, ampliación de la jornada laboral y el incremento de tareas administrativas e incluso de seguridad o limpieza de los establecimientos educativos (Fabara, 2019; Ibarra, 2019; Salinas, 2019).

A pesar de las diferencias propias de cada país, existe una fuerte coincidencia en la aplicación de las estrategias propuestas por las organizaciones internacionales. En buena medida, estas se han incorporado en las leyes de educación a espaldas de la participación docente, a pesar de que siempre se dirá que la misma es condición indispensable para lograr resultados positivos.

La pandemia fue un momento aprovechado para forzar el uso de tecnologías digitales de manera acrítica. A nivel mundial los y las docentes debieron aprender el uso básico, ligado a la mera transmisión de conocimientos, reduciendo muy seriamente los niveles de aprendizajes (Banco Mundial, 2022) que resultarán difíciles de recuperar a niveles previos a la pandemia. La tecnología no fue una vía de mejora, pero sí una nueva línea para poner a la educación bajo los intereses

---

6 Los ODS4 son las siglas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, que forman parte de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Estos objetivos buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Los ODS4 tienen 10 metas específicas que van desde el acceso universal a la educación primaria y secundaria, hasta el aumento de la alfabetización, la formación profesional, la educación superior y la educación para el desarrollo sostenible. Los ODS4 también incluyen indicadores para medir el progreso y los desafíos en cada meta.

de corporaciones de la información y comunicación.

En general, los cambios en el trabajo docente son, en primer lugar, similares a los de otros empleos: hay una “uberización” laboral<sup>7</sup> en la que los propios docentes deben costear internet, computadores y más equipos para poder trabajar; la suma de tiempos y espacios de trabajo que sirven a la reproducción del capital en entidades privadas; los mecanismos de control laboral se multiplican incluyendo el tiempo familiar y de descanso.

El despliegue de la digitalización, de acuerdo con Díaz-Gutierrez, Jarquín y Peraza (2023), afecta a los colectivos docentes en distintos sentidos, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- a. Condicionamiento externo del trabajo docente con productos digitales, asociado al control e incremento de la productividad.
- b. “Modernización” del trabajo docente bajo dependencia de los medios digitales.

- c. Los docentes como promotores de marcas tecnológicas.
- d. Disminución de la imagen del docente, hoy considerado suplantable.
- e. Diversificación de los trabajos a cargo de las mujeres y maestras.

A esto se suma que la introducción de tecnologías digitales ha conducido a la intensificación de la carga de trabajo, teniendo a los docentes como “asistentes de las plataformas” y actores de procesos de autoevaluación mecánica, cuantitativa y sin sentido crítico (Saura, Cancela y Parcerisa, 2023).

El proceso de reconfiguración de trabajo docente que está en curso ha sido también analizado, a partir de casos de varios países, por la Red SEPA (2023) en el número 21 de la revista Intercambio. Los estudios ratifican la manera en que los derechos docentes se debilitan al mismo tiempo que las condiciones de aprendizaje empeoran. La situación exige clarificación, unidad y acción para revertir las tendencias actuales y poner a los sistemas educativos en manos de los pueblos.

---

7 La uberización laboral consiste en la transformación de las relaciones laborales a través de plataformas digitales que conectan clientes con proveedores autónomos de servicios como transporte, alojamiento, delivery, educación o salud. Si bien otorga flexibilidad y autonomía, también conlleva precarización al no garantizar derechos como salario mínimo, jornada laboral, protección social o sindical. Los trabajadores dependen de valoraciones de clientes y algoritmos de las plataformas para obtener ingresos.



### III. RESULTADOS

*Hans Mejía Guerrero  
Tanith Peña Araujo  
Gerald Rodríguez Noriega  
Acker Aldao Sima Flores*

El presente capítulo sistematiza los hallazgos del análisis realizado para examinar la implementación de las políticas educativas relativas al sector docente en el Perú, tomando como caso de estudio el impacto regional de estas en Loreto. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cua-

litativo con un diseño documental desarrollado en dos etapas:

La primera etapa consistió en una revisión documental de estudios recientes sobre la implementación de las políticas docentes en el Perú.

Estos estudios permiten una valoración comprensiva de reformas neoliberales recientes y sus efectos en dimensiones neurálgicas de política docente. La segunda etapa implicó la realización de 30 entrevistas a profesores que imparten clases en los niveles inicial, primaria y secundaria en Loreto durante 2023, para contrastar los hallazgos documentales con sus perspectivas y vivencias respecto al impacto de las reformas en sus procesos formativos, desarrollo profesional, evaluación y valoración social

Los resultados evidencian en conjunto vacíos persistentes y consecuencias problemáticas de las reformas neoliberales en educación, contrastando sus supuestos logros y limitaciones sistémicas tanto desde una óptica del análisis documental como desde las subjetividades de los principales actores educativos en contextos amazónicos concretos. Se espera que estas dimensiones situadas permitan repensar las políticas bajo un enfoque de mayor pertinencia territorial y valoración de la indispensable labor docente.

### **3.1. Resultados de la revisión documental**

En los últimos 20 años, el Perú ha experimentado significativas reformas en sus políticas docentes, bajo la influencia predominante del paradigma educativo neoliberal. El análisis de fuentes documentales recientes sobre la situación de los profesores en el país permite evidenciar los efectos diversos de estos cambios.

Esta revisión documental tuvo como propósito analizar la implementación de las políticas docentes en el Perú a partir de publicaciones producidas por organismos multilaterales, el Consejo Nacional de Educación (CNE) y grupos de investigación independientes. Los estudios revisados fueron: “Los maestros que el Perú necesita: determinación

del déficit de docentes en la escuela básica peruana al 2021” (Ferrer, 2006), “Una Mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes” (Bruns & Luque, 2014), “Oferta y demanda de formación docente en el Perú” (Ministerio de Educación del Perú, 2017), “Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú” (Díaz, 2019), “Formación inicial docente” (Ministerio de Educación del Perú, 2017), “Documento de trabajo. “Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú”” (Consejo Nacional de Educación del Perú, 2019), “La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de programas” (Ministerio de Educación del Perú, 2017), “La formación docente en servicio en el Perú” (Vaillant, 2013), “Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes” (Ministerio de Educación del Perú, 2014), “Análisis de resultados de las evaluaciones docentes en el Perú: Serie apuntes de política” (Ministerio de Educación del Perú, 2019), “La evaluación docente en el Perú” (Instituto de Estudios Peruanos, 2018), “La evaluación del desempeño docente en el Perú” (Mejía Guerrero, 2020) y “Carrera pública magisterial: luces y sombras de la norma aprobada (Ley No. 29062)” (Paiba Cossíos, 2007).

Estas publicaciones brindan una perspectiva integral de la situación docente en el país al abordar dimensiones clave como: distribución de los profesores, formación inicial y continua, carrera pública magisterial, remuneraciones e incentivos, evaluación del desempeño, así como la valoración social de la profesión. El análisis realizado busca identificar logros, dificultades persistentes y desafíos en las políticas implementadas durante las últimas décadas. Los hallazgos muestran efectos mixtos con algunos avances, pero grandes deudas en la necesaria revalorización del magisterio peruano.

A continuación, se exponen los hallazgos derivados de la revisión documental, estructurados en las siguientes categorías de análisis:

A continuación, se describen los hallazgos derivados de la revisión documental, estructurados en las siguientes categorías de análisis:

## 1. Distribución de los Docentes

La distribución de docentes en el sistema educativo peruano refleja las complejidades de las políticas neoliberales, que han logrado algunos avances en acceso y cobertura, pero también han dejado brechas pendientes. El 67,7% de los docentes se desempeña en el sector público y el 32,3% en el privado, reduciendo la brecha entre ambos sectores.

El sector estatal ha crecido más que el privado, lo que implica un mayor nivel de equidad. Además, se ha incrementado la fuerza laboral docente en zonas rurales y la cobertura en inicial y secundaria, como parte de las políticas de acceso universal. Sin embargo, al analizar los datos por regiones y condiciones de ruralidad, se observan aún déficits importantes en la distribución de los docentes. Por ejemplo, la brecha urbano-rural en el desempeño en evaluaciones docentes se ha ampliado.

Asimismo, persisten vacíos significativos en la Amazonía y centros poblados rurales en el número, formación y condiciones laborales de los maestros. Además, la proporción de docentes contratados, que tienen una situación más precaria, se ha incrementado sostenidamente.

## 2. Formación Inicial

La formación inicial docente en el Perú ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas, impulsados por reformas neoliberales con efectos mixtos. Entre los aportes destacan los estándares de calidad definidos por el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), que establece competencias y desempeños esperados para los profesores. También se han avan-

zado en la acreditación de instituciones formadoras de docentes por el SINEACE, que garantiza el cumplimiento de condiciones básicas de calidad.

No obstante, estos cambios han enfrentado obstáculos para su implementación. Los procesos de acreditación tuvieron poca participación entre 2009 y 2011, y aunque mejoraron después, su impacto aún es limitado. Además, persisten brechas entre instituciones públicas y privadas en cuanto a recursos, infraestructura y calidad

La tendencia hacia una mayor autonomía y descentralización bajo lógicas de mercado también ha generado problemas, como una menor articulación de los currículos de formación y una adaptación insuficiente a realidades culturales diversas. Por ejemplo, se ha evidenciado una falta de pertinencia de los contenidos y las metodologías de enseñanza para atender las necesidades de los estudiantes de zonas rurales e indígenas. Asimismo, las mayores exigencias y regulaciones han provocado una disminución drástica en el número de estudiantes que eligen carreras docentes, profundizando los déficits existentes. Según el INEI, el número de estudiantes matriculados en educación disminuyó en un 40% entre 2012 y 2018.

Un aspecto positivo lo constituye el desarrollo de propuestas específicas de formación docente intercultural bilingüe, que buscan fortalecer las capacidades de los docentes para atender la diversidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, este esfuerzo aún es insuficiente, con serias brechas de implementación que afectan especialmente a poblaciones indígenas y rurales.

## 3. Formación de Servicio

La formación en servicio de docentes en el Perú ha sido influenciada por reformas y programas neoliberales que, aunque han logrado algunos avances, aún presentan deficiencias im-

portantes. Uno de los avances fue el cambio del Pronafcap al modelo de Acompañamiento Pedagógico desde 2012, con un enfoque más situado en las escuelas. Este programa ha alcanzado una cobertura significativa, beneficiando a más de 250 mil docentes entre 2013 y 2017, con evaluaciones favorables de su diseño e implementación

Sin embargo, este avance coexiste con debilidades en la articulación con la formación inicial, la falta de evaluaciones de impacto, condiciones laborales deficientes para los acompañantes pedagógicos y una conceptualización aún remedial de la formación en servicio, sin una visión de desarrollo profesional continuo.

Esta situación muestra los límites de las reformas neoliberales que buscan “soluciones” acotadas a problemas específicos, sin una visión sistémica. El cambio al Acompañamiento Pedagógico se enfoca en resolver brechas de la formación inicial docente, pero sin un enfoque comprehensivo de desarrollo docente integral. Asimismo, la falta de coordinación efectiva entre los niveles central y descentralizados ha persistido como una limitación crónica, revelando los problemas de articulación propios de reformas verticales y fragmentarias.

La ausencia de evaluaciones integrales de impacto también es un aspecto pendiente, coherente con la orientación neoliberal de focalizarse en mediciones estandarizadas de resultado, sin valoraciones sistémicas de los procesos y sus efectos directos e indirectos.

#### **4. Profesionalización de la Docencia:**

La profesionalización de la docencia en el Perú ha experimentado avances, pero aún enfrenta brechas y desafíos derivados de reformas educativas neoliberales. Un avance fue el establecimiento de criterios más claros de carrera públi-

ca basados en el mérito con las leyes de 2007 y 2012. Esto ha sido valorado por los docentes y ha diversificado los procesos de evaluación.

Sin embargo, en la práctica persisten problemas en la progresión salarial y los ascensos, que no siempre se corresponden con los puntajes de los docentes en las evaluaciones nacionales. Además, la mayoría se concentra en los escalafones iniciales, con brechas importantes en las remuneraciones.

Estas limitaciones se relacionan con la orientación neoliberal de aplicar lógicas de mercado a la carrera docente. El énfasis se ha puesto en mediciones estandarizadas de la calidad y mérito individual de los profesores, pero sin cambios estructurales en el sistema de incentivos y la inversión necesaria para una real revalorización de la carrera.

Por ello, pese a las políticas implementadas, persisten brechas significativas en la profesionalización efectiva de los docentes, con impactos negativos en la calidad de la educación. Asimismo, en términos de la revalorización social, si bien ha habido campañas y esfuerzos por mejorar la imagen docente, estos siguen siendo insuficientes, concentrados en lo laboral sobre el prestigio social.

Nuevamente esto se relaciona con los límites de las reformas neoliberales orientadas a solución de problemas específicos, pero sin una estrategia sistémica que aborde las causas multidimensionales que afectan la valoración de la docencia.

#### **5. Evaluación Docente:**

La evaluación docente en el Perú ha experimentado cambios institucionales significativos desde la década de 2000, impulsados por el enfoque neoliberal en educación que prioriza la medición estandarizada de la calidad. Un avance fue la institucionalización de un sistema periódico de

evaluaciones para acceso, ascenso y desempeño en la carrera, con nuevos marcos orientadores como el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), que establece competencias y desempeños esperados para los docentes.

Estos cambios han permitido superar vacíos históricos en la evaluación docente, como la falta de criterios claros y objetivos. Sin embargo, en la implementación persisten brechas significativas entre los propósitos y los logros obtenidos. Por ejemplo, la evaluación de desempeño en aula es aún muy incipiente y puede desvirtuarse fácilmente hacia un enfoque punitivo si no se gestiona adecuadamente.

Asimismo, se requiere mejorar la adaptabilidad intercultural de los procesos de evaluación nacionales, que no siempre consideran la diversidad lingüística y cultural del país. Más estructuralmente, el excesivo énfasis en la estandarización y las mediciones cuantitativas refleja los sesgos propios de la perspectiva neoliberal, enfocada en la rendición de cuentas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **6. Remuneraciones e Incentivos Docentes**

Las remuneraciones e incentivos en la carrera docente son uno de los ámbitos más afectados por las políticas neoliberales en educación en las últimas décadas. En el Perú se han logrado algunos avances, pero aún son insuficientes y tienen efectos negativos del enfoque economicista.

Un logro relevante es que tras años de deterioro, desde 2017 se ha registrado un aumento significativo de la Remuneración Íntegra Mensual (RIM) de los docentes, recuperando parcialmente su valor. También se han implementado programas de becas e incentivos tanto económicos como no económicos, que son necesarios para mejorar las condiciones de los docentes

Sin embargo, en la práctica la mayoría de docentes se ubica aún en las escalas salariales más bajas, con brechas sustanciales entre niveles que refuerzan la desigualdad. Además, el salario promedio del maestro peruano está entre los más bajos de la región.

Esta situación se relaciona directamente con los preceptos neoliberales que privilegian el control del gasto público por sobre las necesidades y derechos de los trabajadores de la educación. La lógica economicista ha impedido políticas sostenidas de mejora salarial integral.

Los incentivos implementados también han sido insuficientes, concentrados excesivamente en bonificaciones individuales por desempeño antes que en lo colectivo. Además, se han orientado más a condicionar mediante controles externos que a motivar la innovación pedagógica interna.

## **7. Carrera Pública Magisterial (CPM)**

La Carrera Pública Magisterial es un área clave de reforma impulsada por el enfoque neoliberal desde la década de 2000, basada en nociones de meritocracia y rendición de cuentas. Entre los principales aportes está la institucionalización de procesos sistemáticos de evaluación para ingreso, ascenso, permanencia y acceso a cargos, con criterios y requisitos claros y transparentes.

Estos cambios han sido valorados por el magisterio en general, que ha contado con reglas más claras. También se han diversificado los tipos de evaluación, incluyendo pruebas escritas, de desempeño y de conocimientos pedagógicos.

Sin embargo, un efecto problemático ha sido el excesivo énfasis en lo individual sobre lo colectivo, bajo una lógica meritocrática propia del mercado que más dificulta la cooperación pedagógica

ca. Los controles también se han centrado más en medir resultados que los procesos mismos de enseñanza.

Asimismo, persisten vacíos importantes asociados a lógicas gerencialistas neoliberales. Por ejemplo, los puntajes en evaluaciones no siempre se condicen con accesos o mejoras reales de escalafón, fragmentándose los propósitos meritocráticos. Tampoco se ha logrado enlazar orgánicamente evaluación con formación continua y mejora efectiva de la calidad.

## **8. Revaloración social de la docencia en el Perú**

Finalmente, la revalorización social de la docencia sigue siendo un objetivo postergado, con importantes deudas de las políticas educativas de orientación neoliberal implementadas en las últimas décadas. Se han desarrollado ciertas campañas comunicacionales y esfuerzos específicos por mejorar el estatus de la profesión docente que representan avances. Entre ellos se cuentan beneficios para acceder a actividades culturales y mejoras en las remuneraciones.

Sin embargo, estos han sido iniciativas acotadas y fragmentarias, sin una estrategia comunicacional ni de inversión sostenida que apunte a revalorizar el rol social, cultural y político del docente.

Esto se debe a la influencia del paradigma neoliberal que reduce la cuestión educativa a su dimensión económica. Si bien mejorar sueldos es necesario, también se requiere reposicionar el valor público de la educación y sus actores.

En gran medida, las reformas se han centrado en mejorar “capital humano” y competencias individuales, abandonando el sentido de la educación como bien común. Esta visión mercantilizada y economicista es incapaz de comprender

la revalorización docente como tarea colectiva y política.

Por ello, los esfuerzos por mejorar su imagen son superficiales, al no ir acompañados de cambios profundos en términos de derechos, participación gremial y prestigio social de los maestros. Revertir esta situación implica superar los límites impuestos por el paradigma neoliberal dominante, repolitizando la discusión sobre el rol de los profesores en la sociedad. Esto sigue pendiente en Perú y debe ser una prioridad de cualquier reforma progresista.]

La revisión documental realizada permite evidenciar que las reformas educativas neoliberales implementadas en Perú durante las últimas décadas han tenido efectos variados en las políticas docentes, con algunos logros puntuales que conviven con vacíos persistentes y consecuencias problemáticas.

En la distribución de profesores, si bien se ampliaron nociones de acceso y cobertura, también se acentuaron segmentaciones del sistema educativo con efectos regresivos en equidad distributiva. Subsisten así brechas significativas en el acceso a maestros tanto entre regiones como al interior de las mismas según zona de ruralidad.

Sobre formación inicial docente, se valoran esfuerzos por generar estándares e institucionalidad, aunque en la implementación persisten fallencias relevantes en articulación curricular, pertinencia intercultural y atracción de estudiantes a la carrera. Ello cuestiona la efectividad de las políticas desplegadas.

En cuanto a desarrollo profesional continuo, se reconocen avances como el Acompañamiento Pedagógico, mas su conceptualización sigue siendo remedial, sin una visión sistémica de crecimiento docente sostenido. También aquí hay mejoras por hacer.

Asimismo, en la evaluación docente hubo progresos al institucionalizar sistemas de evaluación, empero con un énfasis desmedido en rendición de cuentas y estandarización, sin fines claros de retroalimentación formativa. Y sobre la Carrera Pública Magisterial, se positiva transparentar criterios, mas se acentúa una meritocracia individualista frente a apoyos colectivos a escuelas.

En conjunto, los hallazgos entregan una visión crítica sobre desafíos en el sistema educativo peruano, constituyendo una base esencial para orientar el diseño de políticas y prácticas más pertinentes y equitativas. Además, evidencian la necesidad de profundizar el análisis de los efectos regionales a través de entrevistas a docentes en ejercicio de Loreto, para aproximarnos a sus demandas y perspectivas situadas.

### **3.2. Resultados de las entrevistas**

El propósito de las entrevistas a profundidad fue complementar la revisión documental previa sobre la implementación de las políticas docentes en la Amazonía Peruana, indagando en las percepciones y experiencias de los propios maestros de la región. Participaron 30 docentes en ejercicio de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria), que laboran en instituciones educativas públicas urbanas y rurales de Loreto.

El proceso de recolección de información se llevó a cabo en dos etapas: una primera ronda de entrevistas en enero de 2023 y otra complementaria en agosto de 2023. Se empleó el software Atlas Ti para analizar los datos cualitativos. Las entrevistas exploraron sus vivencias en torno a la formación inicial (motivación para elegir la docencia, preferencias en la formación y percepción de la formación recibida), las dificultades al iniciar la docencia, la formación en servicio y conti-

nua, la carrera pública magisterial, la evaluación del desempeño docente, las remuneraciones, las condiciones laborales (intensificación del trabajo, sistema de contratación, condiciones laborales de los maestros en la zona rural, salud docente y derecho a la sindicalización y huelga) y la valoración social de la docencia. Los hallazgos permiten contrastar las limitaciones identificadas en la revisión documental con las vivencias y demandas concretas de los maestros amazónicos.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de las entrevistas a profundidad realizadas, organizados por categorías temáticas:

## **1. Formación docente inicial**

### **a. Motivación para elegir la docencia**

Frente a la pregunta sobre la motivación para elegir la carrera docente, el mayor porcentaje de entrevistados respondió que la docencia no fue su primera opción, viéndola como una carrera poco atractiva económicamente. Fue recién en el transcurso de su formación que desarrollaron vocación por la enseñanza.

Frente a la pregunta sobre las principales motivaciones para ser maestros en Loreto, los docentes identificaron tres factores: la vocación por la enseñanza y el interés en los estudiantes como forma de contribuir al desarrollo; la necesidad ante la falta de otras opciones laborales o presiones económicas; y la tradición e influencia de familiares y maestros que ejercieron la profesión docente.

Esto evidencia problemas estructurales en el sistema de atracción de estudiantes talentosos hacia la carrera docente en el país. Al ser vista por los jóvenes como una opción poco viable y deficientemente remunerada frente a otras profesiones, la docencia atrae principalmente a estudiantes promedio de la educación básica, sin constituir una carrera priorizada entre los estudiantes destacados.

Esta crisis de valoración incide directamente en la calidad docente, pues al no atraer a los talentos juveniles las posibilidades de una enseñanza de excelencia se ven seriamente limitadas. Se requieren así políticas integrales que aborden las causas multinivel de este desprestigio, desde los aspectos vocacionales y académicos hasta las condiciones laborales y el estatus social de la profesión.

#### **b. Preferencias en la formación**

En relación a la elección entre formarse en la universidad o en el instituto pedagógico, la mayoría de entrevistados prefirió este último, al considerar que ofrecía mejor preparación para el ejercicio de la enseñanza. De acuerdo con su percepción, el pedagógico público ofrecía planes de estudio más actualizados, significativos y vivenciales, con énfasis en prácticas preprofesionales desde los primeros ciclos de la carrera.

Asimismo, los entrevistados perciben diferencias entre la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP)<sup>8</sup> y el Instituto Superior Pedagógico (ISP) Loreto: la universidad tiene mayor oferta académica, nivel de exigencia y prestigio social, pero mayores costos económicos. El instituto pedagógico se concentra en formación docente con metodologías prácticas y vinculación comunitaria, pero menor prestigio.

Esto permite deducir la existencia de diferencias sustanciales entre ambas opciones formativas. Los testimonios sugieren que la formación en los institutos pedagógicos tendría un enfoque más situado en escuelas reales y una mejor adaptación de los currículos a las demandas concretas de la labor docente.

Si bien la calidad formativa depende de factores propios de cada institución, más que de su ca-

rácter universitario o pedagógico, estos hallazgos señalan la necesidad de revisar los currículos, enfoques y prácticas en las facultades de educación, debido a una percibida excesiva academicización y modelos abstractos alejados de realidades educativas. Además, la valoración de prácticas tempranas resalta la importancia de vincular teoría y práctica desde el inicio, superando visiones aplicacionistas, para que los estudiantes vivan la complejidad real de las escuelas.

#### **c. Percepción de la formación recibida**

Con respecto a la percepción sobre la formación inicial docente recibida, se observaron diferencias entre quienes estudiaron en institutos pedagógicos y universidades públicas. Los egresados de pedagógicos valoraron más positivamente su preparación, resaltando la relevancia de las prácticas preprofesionales desde los primeros ciclos. En cambio, los universitarios evaluaron su formación como desactualizada y excesivamente teórica.

Sin embargo, en ambos casos los entrevistados consideraron que la enseñanza de sus docentes formadores sí satisfizo sus expectativas académicas. Esto sugiere que más allá de limitaciones de los planes de estudio, la calidad de los formadores es un factor que influye fuertemente en la preparación percibida por los futuros maestros.

Estos hallazgos evidencian la coexistencia de aspectos positivos y negativos tanto en la formación universitaria como pedagógica. Mientras el ISP sería más fuerte en prácticas pre profesionales pero débiles en fundamentos teóricos (ciencias de la educación y pedagógicas), la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la UNAP tendrían el problema inverso. La formación ideal requiere integrar ambos componentes de manera equilibrada y articulada.

8 La Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) es la única institución licenciada por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) en el departamento de Loreto.

De igual forma, los entrevistados perciben que la formación docente en los institutos pedagógicos y universidades privadas presenta serias limitaciones, lo cual resulta paradójico dado sus altos costos en matrículas y pensiones. Entre las principales falencias se evidencia la falta de articulación entre la teoría y la práctica pedagógica, generando una brecha con las demandas de las escuelas reales. Además, la baja calidad de estos programas formativos se revela en la muy escasa proporción que cumple con el rigor académico y los estándares de calidad establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace). Finalmente, se adolece de pertinencia a la diversidad social y cultural, al reproducir un modelo homogéneo sin responder a necesidades de poblaciones rurales, indígenas y bilingües, que sí se expresan en las aulas de la región Loreto.

## **2. Dificultades al iniciar la docencia**

En relación con las dificultades iniciales de los entrevistados al comenzar su labor como docentes, se destacan varios aspectos. Principalmente, la formación inicial se percibe como insuficiente para desarrollar competencias en la gestión del aula, la atención a la diversidad y la evaluación de aprendizajes. Es importante señalar que la mayoría de los docentes se ha formado para el nivel en el que enseñan, siendo esta proporción más alta en educación primaria. Sin embargo, se ha duplicado el porcentaje de docentes con formación para primaria que enseñan en nivel inicial.

En relación al nivel secundario, se considera más frecuente en la zona rural que los docentes, por completar la carga horaria y su relación con metas de atención, tengan que enseñar asignaturas diferentes a su formación. Las áreas con menos horas del plan de estudio, como Educación física, Educación Artística, Ciencias Sociales, De-

sarrollo Personal, Inglés y Educación Religiosa, son las más afectadas por esta situación.

Otra dificultad resaltante es el apoyo institucional deficiente de las escuelas donde trabajan. Esto se manifiesta en una orientación, acompañamiento y retroalimentación insuficientes por parte de directivos y colegas, así como la falta de recursos educativos contextualizados a la realidad regional. Asimismo, los entrevistados mencionaron dificultades para adaptarse al clima escolar, afectado en algunos casos por conflictos, indisciplina y desmotivación entre los actores educativos.

El escaso involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes también se identifica como un desafío, al igual que la infraestructura educativa inadecuada y la capacitación insuficiente proporcionada por la UGEL a los nuevos maestros.

Estos hallazgos evidencian vacíos importantes tanto en la preparación de las instituciones formadoras como en el soporte del sistema educativo a los recién ingresados a la carrera. Los testimonios sugieren la necesidad de una mejor comunicación escuela-familia, mayor inversión en capacitación continua y provisión de recursos educativos situados a nivel local.

Más allá de ser dificultades circunstanciales, este tipo de experiencias afectan negativamente a los nuevos docentes, impactando sus motivaciones y percepción del sistema. Muchos terminan culpando únicamente a los propios estudiantes y padres por los bajos logros, sin cuestionar las limitaciones estructurales que los aquejan.

## **3. Desarrollo profesional**

### **a. Formación en servicio**

Con respecto a capacitaciones recientes ofrecidas por instancias como MINEDU, UGEL o

DREL, varios entrevistados resaltaron positivamente cursos virtuales durante la pandemia sobre educación a distancia y aspectos curriculares. Sin embargo, otros criticaron que los contenidos de estas capacitaciones son muy generales y no toman en cuenta las diversas realidades y necesidades específicas de las escuelas y docentes en los diferentes contextos regionales del país. Exigen mayor pertinencia local de las capacitaciones, superando el enfoque estandarizado centralista. Además, no hay una articulación entre la teoría y la práctica que se enseña en estas capacitaciones con las problemáticas reales que afrontan los maestros en las aulas. Tampoco hay un seguimiento y evaluación de su cumplimiento, calidad e impacto real, afectando la continuidad y relevancia de las mismas. Finalmente, no se realizan con consulta ni reconocimiento a los docentes, dañando su dignidad, autonomía y motivación.

Asimismo, indicaron que los maestros de zonas rurales quedan actualmente excluidos o con acceso muy limitado a estas iniciativas de desarrollo profesional<sup>9</sup>, concentrándose la oferta en docentes de capitales de provincia. Esto refuerza una inequidad de oportunidades formativas según condición de ruralidad.

Estos testimonios evidencian vacíos importantes en las políticas de capacitación docente implementadas en los últimos años en el país. Si bien el tránsito acelerado a la virtualidad durante la pandemia obligó a improvisaciones, la falta de consideración de realidades locales diversas responde a limitaciones más de fondo.

Subyace aquí una lógica centralista y estandarizadora heredada, que diseña programas uniformes desde los escritorios del MINEDU sin mayor retroalimentación de las necesidades diferencia-

das de las escuelas según sus contextos socioculturales. Así, las capacitaciones se vuelven mero requisito formal desconectado de las prácticas docentes situadas.

Del mismo modo, la focalización en docentes urbanos de capitales reproduce la histórica inequidad educativa entre lo rural y urbano. Los testimonios dan cuenta de una percepción de abandono y falta de interés en las problemáticas específicas de las escuelas rurales, cuya complejidad pedagógica demanda capacitaciones especializadas.

#### **b. Formación continua**

La formación continua docente abarca diversas modalidades, tales como estudios de postgrado, segunda especialización y diplomados, que tienen como objetivo actualizar y mejorar el desempeño de los profesores. Estas modalidades se diferencian por sus características y beneficios en cuanto a nivel académico, duración, costos y oportunidades laborales.

No obstante, los docentes entrevistados enfrentan varios desafíos en su formación continua. Por una parte, existe una oferta insuficiente, obsoleta y desarticulada. Por otra parte, los programas presentan deficiencias en adecuación, coherencia, contextualización e interculturalidad. Igualmente, reconocen debilidades en las capacidades de sus formadores.

Así mismo, la mayoría de los docentes carecen de los recursos necesarios para actualizar y mejorar sus conocimientos y habilidades. De igual forma, mencionan importantes retos como: un acceso muy restringido en zonas rurales, comunidades nativas y de frontera debido a las grandes distancias geográficas y a la falta de recursos

9 La formación en servicio en Loreto ha sido muy sesgada y excluyente con los docentes de zonas rurales, siendo ellos quienes más requieren de este tipo de capacitación. Los cursos virtuales de Perú Educa resultan inaccesibles para maestros rurales por falta de conectividad a internet.

económicos; contenidos demasiado generales en los programas formativos, sin tener en cuenta las realidades y demandas específicas de las diversas escuelas en contextos amazónicos; predominio de modalidades inflexibles de capacitación que no se ajustan a sus ritmos y estilos variados de aprendizaje como estudiantes adultos; y ausencia de procesos de seguimiento, mentoría y acompañamiento docente que aseguren la aplicación y transferencia al aula de sus aprendizajes

#### **4. Carrera Pública Magisterial**

Los docentes encuestados cuestionan el concurso para el ascenso de escala magisterial de la Carrera Pública Magisterial por tres motivos principales: la falta de adecuación, la falta de incentivos y la falta de transparencia. Según ellos, el concurso no evalúa las competencias docentes reales, ni respeta la diversidad y complejidad de los contextos educativos. Esto genera desconfianza y resistencia en los maestros, que se sienten sometidos a pruebas injustas y descontextualizadas.

Además, señalan que el concurso no ofrece incentivos salariales y de reconocimiento suficientes ni equitativos. Los incrementos entre 5% y 10% son muy bajos en comparación con otros sectores. Asimismo, los docentes que acceden a cargos de mayor responsabilidad no tienen el apoyo, capacitación ni condiciones adecuadas para desempeñarlos.

Por último, indican que el concurso no garantiza la pertinencia y contextualización de contenidos y preguntas, que no reflejan la realidad ni diversidad educativa del país, ni atienden intereses de docentes y estudiantes locales. También denuncian la falta de transparencia y equidad en el proceso de evaluación, que favorece la corrupción, el fraude y la discriminación.

Estos testimonios evidencian la limitación de la reforma magisterial neoliberal, que se basa en una visión reduccionista de la educación, centrada sólo en mediciones estandarizadas supuestamente imparciales, descuidando factores extraevaluativos que también influyen, como limitaciones presupuestales, número de plazas disponibles, favoritismos y compromiso desigual de autoridades educativas para implementar los principios meritocráticos.

#### **5. Evaluación del desempeño docente**

Los entrevistados cuestionan el sistema de evaluación del desempeño docente por tres motivos principales: la imposición de estándares y criterios, la insuficiencia de los instrumentos de evaluación y el carácter punitivo de la evaluación. Según ellos, el sistema de evaluación no respeta la opinión ni el perfil profesional de los maestros, sino que los somete a una evaluación vertical y unilateral por parte del Ministerio de Educación.

Además, señalan que los instrumentos de evaluación se basan principalmente en la observación de aula y la opinión de directivos y padres de familia, lo que no refleja todos los aspectos del desempeño docente, como la planificación, evaluación, investigación, formación continua y participación institucional, entre otros. Un claro ejemplo es la reciente evaluación de desempeño en el nivel inicial, donde el 100% de los docentes resultaron aprobados; situación que especialistas analizan desde dos perspectivas: por un lado, podría reflejar la alta calidad del magisterio en este nivel, lo que sería motivo de reconocimiento al sector. Pero por otro lado, también podría deberse a problemas en el propio instrumento aplicado, en los evaluadores o en la correcta aplicación del proceso; lo cual pondría seriamente en duda

---

10 El Marco de Buen Desempeño Docente fue elaborado unilateralmente por el Ministerio de Educación, sin legitimidad ni consenso con los profesores sobre su propio perfil profesional.

la legitimidad de esta evaluación y exigiría una investigación rigurosa de sus causas.

Asimismo, rechazan que la evaluación tenga como consecuencia el retiro de la Carrera Pública Magisterial a los docentes que no la aprueben después de tres oportunidades y en el mismo Nivel Magisterial. Consideran que esta medida, lejos de incentivar el desarrollo profesional, genera presión, amenaza, baja autoestima, desmotivación y pérdida de vocación.

Por ello, proponen reformular la evaluación para que sea una herramienta de crecimiento profesional situado, que les ayude a mejorar sus prácticas pedagógicas locales. De lo contrario, temen que la evaluación genere frustración, estigmatización y desconexión con los procesos educativos cotidianos, perdiendo validez y utilidad.

Estos testimonios evidencian la limitación de una racionalidad técnica que concibe la docencia como simple aplicación de conocimientos y técnicas, sin considerar su complejidad práctica y dimensión cultural situada. El énfasis en la estandarización cuantitativa de resultados es insuficiente.

## 6. Remuneraciones

Los entrevistados expresaron su inconformidad con el salario mensual que reciben los docentes del sector público bajo la Carrera Pública Magisterial. Señalaron que ese salario no cubre sus necesidades básicas ni compite con otras profesiones.

Según el Ministerio de Educación, la Remuneración íntegra mensual (RIM) de un docente en la primera escala magisterial es S/3,100, y en la octava escala es S/8,230. Estas cifras son inferiores al costo de la canasta básica familiar de S/9,000 que establece el INEI. Por eso, la mayoría de maestros tiene que buscar otros trabajos, lo

que afecta su dedicación pedagógica. Esto también afecta su motivación y su capacidad para planificar y preparar bien sus clases.

Además, criticaron las desigualdades salariales según el tipo de contrato, la jornada, la ubicación geográfica y la asignación temporal. Por ejemplo, el salario de un docente nombrado y en zona rural puede ser el doble que el de uno contratado y en zona urbana. Estas diferencias no tienen justificación técnica.

Asimismo, afirmaron que el sistema salarial docente es rígido y no se adapta a los cambios del mercado laboral ni de la demanda educativa. Esta rigidez desmotiva la mejora del desempeño, la actualización de conocimientos y la innovación de prácticas pedagógicas.

Más allá de las cifras, el problema de fondo es la desvalorización económica de la carrera docente en el país, que no ha sido revertida por las políticas educativas neoliberales de las últimas décadas. Bajo esta lógica gerencial que ve a los maestros como simples “recursos humanos”, sus salarios se fijan en los rangos más bajos. Esta precarización salarial refuerza la falta de interés en la profesión, generando una docencia sin vocación que reproduce el sistema. Además, al tener que dedicarse a actividades extracurriculares mejor pagadas para sobrevivir, los docentes pierden el interés por innovar pedagógicamente.

## 7. Condiciones laborales y salud docente

### a. La intensificación del trabajo docente:

Los entrevistados denuncian que el trabajo de los maestros se ha intensificado, aumentando su carga horaria y complejidad, sin una compensación adecuada.

Por un lado, los docentes sufren una sobrecarga al dedicar muchas horas extraclase a acti-

vidades como preparación de clases, evaluación de alumnos, elaboración de informes y participación en reuniones y capacitaciones. Esto afecta su calidad de vida, salud y balance trabajo-familia. Además, enfrentan condiciones precarias de infraestructura, equipamiento y materiales educativos, que dificultan una enseñanza de calidad y el logro de aprendizajes. Esto les genera frustración, desánimo y desgaste.

Por otro lado, los maestros reciben presiones y exigencias estandarizadas de las autoridades (líderes educativos), que no consideran sus necesidades y contextos específicos. Esto limita su autonomía profesional, innovación pedagógica y participación democrática. También se les culpa por los deficientes resultados de aprendizaje sin tener en cuenta factores socioculturales y económicos. Esto les provoca estrés, ansiedad y temor laboral.

Estas cargas burocráticas impactan negativamente la salud mental y física de los docentes. Algunos han requerido asistencia especializada por cuadros de agotamiento relacionados con el trabajo. Sin embargo, no han encontrado apoyo de colegas, equipos directivos ni instancias ministeriales para resolver estas problemáticas, lo que agrava su desgaste y malestar. Sienten falta de empatía sobre sus condiciones laborales.

## **b. Sistema de contratación docente**

El actual sistema de contratación docente muestra un significativo incremento en el número de plazas en los últimos años, indicando una extendida política de nombramientos desde el sector público. Según estadísticas oficiales, el número de profesores contratados pasó de 7.598 en 2019 a 15.161 en 2023; un aumento del 99,6%. Sin embargo, esta política no ha sido equitativa territorialmente, ya que algunas regiones se han beneficiado más que otras. Por ejemplo, en Loreto se nombraron 1.516 docentes en 2023, frente a apenas 312 en 2019; reflejando la priorización de

zonas rurales y fronterizas que ha caracterizado la gestión de Castillo.

Pese a este crecimiento de plazas, persisten graves falencias en el sistema de contratación. Los entrevistados cuestionan el sistema por tres motivos principales: la falta de transparencia y equidad, la insuficiencia de oportunidades y garantías laborales, y la falta de pertinencia y calidad. Según ellos, el proceso de contratación no se rige por criterios claros, objetivos y públicos, sino por la discrecionalidad, el favoritismo y la corrupción de las autoridades educativas, generando desconfianza y reclamos entre los postulantes que se sienten perjudicados o discriminados.

Asimismo, señalan que el sistema no ofrece condiciones laborales adecuadas ni justas para los docentes. De acuerdo con datos oficiales, solo el 30% de los postulantes consiguen una plaza, mientras que el 70% restante queda desempleado o en la informalidad. Además, los contratados no gozan de los mismos derechos y beneficios que los nombrados, como estabilidad, seguridad social, jubilación y compensaciones.

Igualmente, indican que el sistema no garantiza la pertinencia y calidad de los docentes contratados, ya que no se basa en las competencias y méritos de los postulantes, sino en la mera disponibilidad de plazas. Esto evidencia una desarticulación entre la formación docente, la demanda laboral y las necesidades educativas nacionales, traduciéndose en una sobreoferta de maestros en algunas especialidades y escasez en otras, así como en deficiencias en el perfil de los contratados al no recibir una preparación ni evaluación adecuadas.

Además de los problemas mencionados, los entrevistados manifiestan sentirse excluidos en los procesos de contratación para ocupar plazas en zonas rurales bilingües, donde hay un déficit de maestros bilingües. Según ellos, el sistema no

considera la formación y experiencia de los docentes que han trabajado en estas zonas, ni les brinda incentivos ni acompañamiento para desarrollar una educación intercultural de calidad. Por el contrario, se prioriza a docentes que conocen y respetan la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, pero no cuentan con las competencias ni los materiales adecuados para enseñar en dos idiomas, es decir, no poseen título pedagógico. Esto afecta el derecho a una educación inclusiva y equitativa para todos los niños y niñas de la Amazonía peruana.

En cuanto a Loreto, es necesario mencionar que casi 4300 docentes trabajan sin título profesional pedagógico, especialmente en zonas bilingües, donde la situación es más crítica y menos atendida en términos de formación. Adicionalmente, hay muchas instituciones educativas registradas como EIB que cuentan con docentes monolingües castellanohablantes o donde existe una sobrecarga docente. Del mismo modo, es alarmante que el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap) no llega ni al 5% de la demanda, y los otros programas particulares terminan estafando con programas de profesionalización de dos meses al año. Estos datos revelan la urgencia de mejorar la formación y la contratación de los docentes rurales bilingües para que puedan ofrecer una educación de calidad y pertinente a sus estudiantes.

### **c. Condiciones laborales de los maestros en la zona rural**

Los maestros rurales en la Amazonía peruana afrontan desafíos y sacrificios por sus precarias condiciones laborales, según los participantes en el estudio. Entre los obstáculos que enfrentan, se encuentran: la falta de infraestructura, equipamiento e insumos pedagógicos adecuados, que restringen las posibilidades de enseñanza y aprendizaje; el aislamiento geográfico y el difícil acceso a las comunidades, que dificultan la mo-

vilidad y comunicación de los docentes, así como su acceso a servicios de salud, educación superior, cultura, etc.; la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, que demanda una educación intercultural que respete sus identidades y saberes; la escasez de recursos económicos y sanitarios, que afecta su bienestar y salud; la precariedad laboral y salarial, que se refleja en la falta de estabilidad, incentivos, reconocimiento, capacitación y acompañamiento docente; la inseguridad y violencia, que genera riesgos y amenazas; y la falta de respaldo de las autoridades, que implica falta de reconocimiento y apoyo.

Además de estos problemas, los docentes rurales también deben lidiar con la falta de infraestructura adecuada en sus viviendas, que dificulta el acceso a servicios básicos como agua, luz, saneamiento, internet, etc.

Sin embargo, los entrevistados también reconocen que los maestros rurales aprovechan oportunidades como: la riqueza cultural y natural de la amazonía, que ofrece un entorno diverso y enriquecedor para la educación; la organización comunitaria, que facilita la integración y la participación de los docentes en la vida social; la creatividad para innovar metodologías y materiales educativos pertinentes, que reflejan la realidad y las necesidades de los estudiantes; la valoración de la diversidad, que promueve el respeto y la interculturalidad entre los docentes y los estudiantes; y la formación colaborativa, que permite el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes. Así, los maestros rurales tienen una vida de desafíos, pero también de satisfacciones y esperanza por educar a la niñez amazónica.

Los entrevistados también perciben que la mayoría de los docentes rurales no tiene vocación ni preparación para afrontar estos retos con compromiso, lo que afecta la garantía de la educación intercultural.

#### **d. Salud docente**

Los entrevistados afirman que los profesores sufren diversas condiciones que afectan su salud integral. Entre ellas, destacan: la sobrecarga laboral, que les causa estrés, ansiedad, depresión y síndrome de burnout; la violencia escolar, que les genera agresiones, amenazas e intimidaciones de estudiantes, padres, directivos o colegas; y situaciones que pueden provocar trastornos de estrés postraumático y otras dolencias psicológicas.

Estas condiciones derivan en múltiples enfermedades físicas y mentales que perjudican la calidad educativa. Por ello, reclaman más apoyo institucional para resolver estas problemáticas.

En cuanto a las enfermedades más frecuentes que han contraído en el trabajo y que han tratado en un centro médico, los entrevistados mencionan: los trastornos de la voz por uso inadecuado, que se manifiestan en ronquera, disfonía o pérdida de voz, afectando la comunicación, la autoestima y el desempeño docente; los trastornos musculoesqueléticos por sobrecarga física y posturas forzadas, que ocasionan dolor, rigidez e inflamaciones; y los trastornos psicosociales por estrés laboral, que se expresan en síntomas de ansiedad, depresión y síndrome de burnout, impactando la motivación y satisfacción profesional.

En relación con la atención de Essalud, los entrevistados sostienen que los profesores merecen servicios de calidad que garanticen su salud y bienestar. Sin embargo, se enfrentan a diversos problemas, como: las largas colas para la atención, que implican una pérdida de tiempo y una falta de respeto a los asegurados; las farmacias desabastecidas, que impiden el acceso a los medicamentos necesarios y obligan a los asegurados a comprarlos por su cuenta, las demoras en las programaciones de citas, que retrasan el diagnóstico y el tratamiento de las enfermedades y ponen en riesgo la salud de los asegurados; y la burocracia y la indiferencia en los servicios de salud, que di-

ficultan la gestión y la calidad de la atención, y que generan insatisfacción y reclamos de los asegurados.

Además, los profesores que trabajan en zonas rurales y de frontera enfrentan mayores dificultades para acceder a los servicios de salud, debido a la falta de infraestructura, personal, medicamentos y recursos en estas áreas.

#### **e. Derecho a la sindicalización y de huelga**

Los entrevistados consideran que la sindicalización y la huelga son derechos constitucionales que les permiten defender sus intereses laborales y profesionales como maestros. Sin embargo, ninguno pertenece a ningún sindicato o federación.

Las razones de su no afiliación sindical son: la desconfianza hacia los sindicatos, que los ven como politizados, radicales y alejados de las realidades escolares; el temor a pagar cuotas, perder salarios o ser sancionados por participar en acciones sindicales; la preferencia por el mérito individual sobre la acción colectiva, debido a la competitividad laboral; la falta de identificación con el perfil confrontacional y urbano de muchos dirigentes y afiliados sindicales; la percepción de que los sindicatos son más protesta que propuesta para mejorar la calidad educativa y el desarrollo profesional docente; la sensación de que los sindicatos reproducen una cultura urbana y occidental que no respeta la diversidad cultural, lingüística y natural de la región loreto; y la escasez de canales informativos y espacios de participación donde los maestros puedan informarse, opinar y decidir sobre las acciones y demandas de los sindicatos.

Respecto al derecho de huelga, algunos lo valoran como una forma de plantear demandas, siempre que no afecte el servicio educativo ni los derechos fundamentales. Otros lo rechazan por considerarlo violento y riesgoso.

Los que han participado en huelgas o paros magisteriales lo han hecho principalmente para exigir mejoras salariales, laborales y profesionales, como aumentos de sueldo, homologación de beneficios, pago de encargaturas, jubilación anticipada e incremento de presupuesto, infraestructura, recursos y capacitación.

## 8. Valoración social de la docencia

La carrera docente en el país y en especial en la región Loreto tiene poca valoración social, según la mayoría de entrevistados. Consideran que no hay políticas estatales que dignifiquen la función docente y que la hagan atractiva para los jóvenes talentosos.

Esta situación se debe a varias causas. Entre ellas, las malas condiciones laborales de los docentes, que se reflejan en los salarios bajos, el ambiente de trabajo precario, la exposición mediática de los conflictos gremiales y las dificultades para el desarrollo profesional.

Los entrevistados señalan al Estado como el principal responsable de impulsar políticas que revaloricen la función docente y que la hagan competitiva frente a otras profesiones mejor pagadas. Así, se podría atraer a estudiantes talentosos a la carrera, lo que mejoraría la calidad del sistema educativo.

Sin embargo, el problema también es cultural. La sociedad ha menospreciado la función docente, influenciada por el neoliberalismo, que reduce todo a su valor monetario. Desde esa perspectiva, la docencia se percibe como poco valiosa, ignorando sus aportes al desarrollo humano, el cuidado de las infancias, la reproducción cultural y la construcción democrática.

Las entrevistas realizadas brindan un invaluable acceso a la perspectiva situada de los docen-

tes, visibilizando dimensiones frecuentemente ausentes en los análisis tradicionales de política educativa. Al dar voz directamente a los maestros, sus testimonios evidencian la persistencia de graves falencias tanto en los procesos formativos como en las condiciones laborales, de salud y reconocimiento social de la carrera docente.

Los resultados de las entrevistas a 30 docentes en ejercicio de Loreto permitieron identificar importantes problemáticas, demandas y propuestas en diversas dimensiones vinculadas a las políticas educativas sobre la profesión docente en la Amazonía Peruana. Entre los principales hallazgos se encuentran:

Respecto a la formación inicial docente, se halló que la mayoría no eligió originalmente la carrera por vocación, sino ante la falta de alternativas. Valoran positivamente la formación práctica en los institutos pedagógicos, pero cuestionan la excesiva teorización en las facultades de Educación. Al iniciar su labor, les resultó difícil aplicar competencias para la gestión de aula, la atención a la diversidad y la evaluación de aprendizajes.

Sobre su desarrollo profesional, varios maestros destacaron positivamente capacitaciones virtuales durante la pandemia en temas pedagógicos y de educación a distancia. No obstante, criticaron la estandarización de contenidos sin pertinencia local ni articulación entre la teoría y práctica educativa real. En cuanto a la carrera pública magisterial y la evaluación del desempeño docente, las cuestionaron por su falta de adecuación y transparencia en los concursos, la insuficiencia de incentivos y su carácter punitivo, que desmotiva la profesión.

Respecto a las condiciones laborales, hay malestar por los bajos salarios, su desigualdad y rigidez. Además, testimonian una creciente intensificación del trabajo, con mayor carga horaria y complejidad de funciones, sin compensaciones

adecuadas, lo cual perjudica su salud física y mental. También critican la falta de transparencia, oportunidades y calidad del sistema de contratación docente. Asimismo, desaprueban la escasa valoración social de la carrera y la ausencia de políticas para dignificarla.

Subyace en los discursos de los maestros una sensación de abandono y desatención frente a las complejidades y necesidades propias de su quehacer. Se requiere así repensar y reorientar las políticas educativas bajo un enfoque de dignificación material y simbólica de su indispensable contribución social desde los diversos territorios amazónicos. Si bien este estudio se circunscribe a la región Loreto, se precisan investigaciones de mayor alcance con representatividad nacional para identificar especificidades y patrones generales del malestar docente en el país.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*Rafael Flores Saavedra*

*Hans Mejía Guerrero*

*Gerald Rodríguez Noriega*

*Acker Aldao Sima Flores*

Basado en el análisis exhaustivo de los resultados obtenidos tanto de la revisión documental como de las entrevistas realizadas a los docentes, se derivan conclusiones y se proponen recomendaciones significativas para abordar las complejidades identificadas en la política educativa peruana y loretana.

### **Conclusiones:**

Este estudio revela la fuerte influencia de las políticas educativas neoliberales en la situación y el trabajo docente en el Perú y América Latina en

las últimas décadas, que han tenido graves efectos tanto en las dimensiones laborales, salariales y de salud como en aspectos formativos, evaluativos y de reconocimiento social del magisterio nacional.

Aunque en el ámbito del discurso político estas reformas se han defendido técnicamente con argumentos sobre mejora de la calidad y la equidad educativa, el análisis crítico de los documentos normativos y la voz situada de los docentes expresada en las entrevistas, permiten identificar en ellas una matriz teórica e ideológica de corte

mayoritariamente economicista, gerencialista y enfocada en la estandarización homogeneizante. Todo esto responde sobre todo a visiones instrumentales economicistas de la educación como variable dependiente de las necesidades inmediatas del gran capital y los organismos financieros globales, más que a una consideración integral de las múltiples dimensiones y finalidades pedagógicas, políticas y culturales que debiera perseguir un sistema educativo que se pretenda orientar al servicio de la formación plena de conciudadanos y el fortalecimiento democrático de los pueblos.

En ese escenario, las condiciones laborales del profesorado latinoamericano y peruano han sufrido en las últimas décadas un rápido deterioro estructural, caracterizado por el aumento desregulado de funciones a cumplir, la pérdida progresiva de derechos adquiridos, la intensificación y precarización creciente de las jornadas y prácticas de trabajo bajo lógicas de corte gerencialistas, y la instalación de un malestar docente generalizado cuyas múltiples consecuencias negativas ya se perciben claramente tanto en el plano del desprestigio social de esta labor fundamental para la reproducción cultural de la vida como en las crecientes dificultades observadas para garantizar procesos educativos de calidad orientados a la vida buena en sociedades históricamente segmentadas por profundas desigualdades estructurales.

Paralelamente a este deterioro, las reformas impulsadas en el Perú por los gobiernos en los últimos 30 años, funcionales a los lineamientos de los organismos financieros internacionales, han ido configurando progresivamente tanto los procesos de formación docente como los mecanismos concretos de evaluación y determinación salarial, de un modo tendencialmente cada vez más descontextualizado de las necesidades integrales situadas de cada sociedad, su diversidad socio-cultural inherente y las particulares dinámicas y exigencias de sus instituciones y actores educa-

tivos. La imposición acrítica de modelos únicos, estándares de medición estandarizados cuantitativamente y exigencias homogeneizantes sobre los equipos docentes, se traduce en obstaculizar severamente las posibilidades de construcción pedagógica creativa de aprendizajes socialmente situados, pertinentes y relevantes en función de los intereses colectivos presentes y futuros en nuestro país.

En ese contexto, el análisis conjunto de la revisión documental y las entrevistas a profundidad, confirma los efectos controvertidos de las reformas educativas neoliberales en Perú, especialmente en la problemática docente de la región Loreto. A pesar de algunos logros específicos fruto de reformas y programas implementados, se observan vacíos persistentes y diversas consecuencias problemáticas que demandan profundas transformaciones en los aspectos medulares que aquejan estructuralmente al magisterio nacional.

En relación a la formación inicial docente, se constata la falta de atractivo entre jóvenes talentosos para optar por la carrera, vista mayormente como alternativa por defecto sin constituir una prioridad para los estudiantes destacados. Esta crisis de valoración se relaciona con la precarización salarial, el deterioro de las condiciones laborales y el insuficiente reconocimiento social de la profesión. Revertir la situación exige estrategias integrales que, junto con mejorar radicalmente los aspectos materiales, implementen campañas de dignificación, atracción de vocaciones y recuperación del legado histórico del magisterio.

En cuanto a preferencias formativas, se valoran los institutos pedagógicos por su énfasis en prácticas pre-profesionales situadas, necesarias para un ejercicio docente contextualizado, frente a limitaciones en teorización educativa. En contraste, la formación universitaria exhibe el problema inverso con un currículo más académico pero débil en experiencias situadas en escuelas reales.

Se requiere entonces reestructurar los programas bajo un enfoque equilibrado entre fundamentos teórico-pedagógicos actualizados y competencias prácticas desarrolladas en contextos educativos reales desde los primeros ciclos.

Sobre percepciones de la formación recibida, se reconoce la calidad de los docentes formadores como aspecto positivo, tanto en los institutos pedagógicos y universidades públicas como privadas, lo cual es un factor relevante de la preparación percibida. No obstante, se critica la limitada pertinencia intercultural de la oferta, así como el rigor académico de instituciones privadas frente a sus elevados costos, situación que requiere mayor fiscalización. En conjunto, se necesitan currículos más vinculados con las diversidades y desigualdades de la geografía escolar regional, que preparen para enfrentar los complejos desafíos de la enseñanza en las aulas reales desde una perspectiva reflexiva y situada.

En cuanto a las dificultades que enfrentan los nuevos docentes, se identifican importantes vacíos en el desarrollo de capacidades para la gestión pedagógica del aula, la evaluación de aprendizajes y la atención educativa a la diversidad de estudiantes. La disparidad entre la formación recibida y las asignaturas que los docentes deben enseñar, especialmente en áreas como Educación física, Educación Artística, Ciencias Sociales, Desarrollo Personal, Inglés y Educación Religiosa, demanda una revisión de las políticas de asignación y carga horaria. Además, se evidencia la falta de apoyo institucional en las escuelas para brindar una adecuada acogida y orientación de quienes inician su carrera, sin procesos claros de inducción, mentoría y acompañamiento educativo por parte de directivos y docentes experimentados. En consonancia, las complejas condiciones laborales, marcadas por problemas de convivencia escolar, escasez de recursos educativos e infraestructura inadecuada, generan un cúmulo de sensaciones como la frustración, el

estrés y el agobio entre los recién llegados. Estas experiencias desfavorables erosionan de manera preocupante la motivación, el compromiso y la percepción inicial de los nuevos maestros en relación con su trayectoria profesional.

En lo que atañe a la formación en servicio, se valoran positivamente capacitaciones virtuales que ampliaron flexibilidades de acceso durante la pandemia. No obstante, se critica la estandarización de contenidos sin mayor pertinencia local ni utilidad ante los complejos desafíos que enfrentan los docentes en sus contextos específicos de trabajo y nula participación consultiva de los docentes. Tampoco existen evaluaciones de su real impacto en las prácticas pedagógicas concretas. Además, se denuncian serias limitaciones en las iniciativas de capacitación para maestros rurales, lo que refuerza históricas brechas entre lo urbano y rural.

En cuanto a la formación continua, programas de especialización y postgrados, las principales falencias giran en torno a insuficiente oferta formativa, problemas de adecuación, coherencia y contextualización a necesidades diversas, contenidos desactualizados u obsoletos, modalidades rígidas que no se adaptan a necesidades ni estilos de aprendizaje docente, falta de pertinencia intercultural y desconexión de las problemáticas educativas reales en las escuelas. Agravando este panorama, la gran mayoría de profesores carece de recursos para acceder y aprovechar iniciativas de desarrollo profesional continuo, acentuándose esta brecha en zonas rurales por las distancias.

Sobre la Carrera Pública Magisterial, si bien se valora la presencia de concursos periódicos y criterios transparentes de evaluación para el ingreso, ascenso y acceso a cargos, en la práctica se prioriza una lógica individualista de mérito frente al requerido fortalecimiento colectivo de las escuelas. A su vez, los limitados incentivos salariales y de reconocimiento posterior a las pro-

mociones desmotivan y frustran. Más aún, en los procesos evaluativos persisten déficits de equidad y transparencia, con espacios de discrecionalidad, irregularidades y corrupción que erosionan la legitimidad de la reforma entre los docentes.

Por su parte, el sistema de evaluación del desempeño es impugnado por su carácter estandarizado, vertical y punitivo, que no respeta la opinión ni perfil profesional de los maestros, sometiéndolos a parámetros unilaterales que no capturan la complejidad de su quehacer en diversos contextos socioculturales donde laboran los profesores. Ello se relaciona con una visión burocrática que concibe dichos procesos como instrumentos unilaterales de control y rendición de cuentas, más que instancias potentes de retroalimentación pedagógica para la mejora continua.

En cuanto a las remuneraciones, se constata una insatisfacción generalizada de los docentes con los bajos salarios que no permiten la satisfacción de necesidades básicas ni igualar las brechas frente a otras profesiones. No menos graves resultan las pronunciadas diferencias al interior del magisterio entre escalas magisteriales, regímenes contractuales y ubicaciones geográficas, acentuando la conflictividad en el sector. Esta situación se vincula directamente con una sistemática desvalorización material y simbólica de la función docente, tratada gerencialmente como mero “recurso humano” desechable (gasto) más que como la delicada e invaluable labor de formar integralmente a las futuras generaciones. Ello termina erosionando el interés y compromiso de los maestros con su vocación original.

En cuanto a la intensificación del trabajo docente, se urge enfrentar la creciente intensificación de funciones con extendidas jornadas para cumplir excesivos requerimientos administrativos no pedagógicos, que saturan física y emocionalmente a los profesores, afectando severamente su salud, vida personal y familias. Asimismo, se

denuncian relaciones asimétricas desde las instancias directivas y de gestión, que imponen lógicas gerenciales estandarizadas sin atender necesidades ni realidades diversas de las escuelas bajo una institucionalidad rígida y vertical. Todo esto acentúa sensaciones de abandono, aislamiento y desgaste profesional entre los docentes.

El sistema de contratación docente presenta graves deficiencias en cuanto a la falta de transparencia y equidad en los procesos de selección, la insuficiencia de oportunidades laborales para los postulantes y las inadecuadas condiciones contractuales para los contratados. Además, existe una limitada pertinencia entre la formación, las competencias y las necesidades educativas. Un caso particularmente crítico es la selección de profesores para zonas rurales bilingües, donde no se prioriza lo suficiente a los candidatos competentes con títulos en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), experiencia contextual y dominio de lenguas originarias. Esto es notable a pesar del incremento en el número de plazas docentes contratadas en estas zonas en los últimos años.

En cuanto a la situación laboral de los maestros rurales se constata la grave precariedad y los múltiples desafíos que enfrentan a diario en el desempeño de su labor educativa. Entre las principales dificultades evidenciadas destacan la insuficiente infraestructura y equipamiento de las escuelas, la escasez de materiales pedagógicos adecuados, el difícil acceso y aislamiento de muchas comunidades que complejiza la movilización docente, la falta de incentivos y remuneraciones justas, la ausencia de medidas de protección y seguridad, así como la escasa valoración de su rol por parte de las autoridades. No obstante, también aprovechan las oportunidades que les brinda la riqueza cultural y natural de la región, así como la organización comunitaria y la formación colaborativa.

En cuanto a la salud de los profesores, se evidencia un alarmante deterioro tanto físico

como psicológico entre el magisterio loreto, relacionado directamente con la creciente intensificación y sobrecarga de sus funciones, la prolongación excesiva de jornadas para cumplir exigencias administrativas no pedagógicas, y la imposición de lógicas gerenciales desde las instancias directivas que ignoran sus realidades y necesidades diversas. Esta situación de sobreexigencia e institucionalidad rígida está generando cuadros de estrés, ansiedad, depresión, e incluso burnout entre los docentes, sin la adecuada atención especializada ni apoyos efectivos, agudizando el malestar y el desgaste profesional. Además, en las zonas rurales y fronterizas, los profesores enfrentan aún mayores dificultades de acceso a servicios de salud, por falta de infraestructura, personal, medicamentos y recursos.

En cuanto a organización y representación gremial, si bien formalmente se reconocen la sindicalización y huelga como derechos legítimos de negociación colectiva, en los hechos operan múltiples factores que obstaculizan una participación activa de los docentes en sindicatos. Entre ellos figuran: desconfianzas sobre la transparencia y representatividad de estas instancias, temor a represalias salariales o laborales, primado de una lógica individualista sobre acción colectiva por efecto de los incentivos de mercado, débil identificación con el perfil confrontacional de muchas dirigencias, así como sensación de falta de canales bidireccionales de comunicación e incidencia efectiva sobre decisiones críticas. Quienes participan, lo hacen motivados por demandas sectoriales insatisfechas. La recuperación sindical pasa por repositionar estas entidades como canal democrático, inclusivo y propositivo de negociación colectiva por las transformaciones necesarias en materias de derecho profesionales, laborales y sindicales.

En cuanto a la valoración social de la docencia, se constata que actualmente ostenta una escasa valoración en el imaginario colectivo de la so-

riedad peruana y loreto, lo cual se asocia precisamente con el progresivo deterioro material y simbólico de las condiciones docentes antes descritas. Múltiples indicios apuntan a una creciente indiferencia cuando no franca hostilidad hacia el magisterio, cuyo origen ha de buscarse justamente en ese progresivo deterioro tanto de las condiciones laborales y salariales del sector, como en una campaña comunicacional neoliberal que muestra una imagen distorsionada del magisterio: el de colectivo ineficiente, incapaz, resistente al cambio y manipulado por el sindicato.

En síntesis, el presente estudio constata la grave situación del magisterio loreto, afectado por políticas educativas neoliberales que deterioran sus condiciones laborales, salariales y de salud, y que imponen mecanismos de evaluación y formación estandarizados y punitivos, alejados de las realidades y diversidades de los contextos educativos. Los docentes expresan su insatisfacción y demandan sistemas más integrales, democráticos, formativos y justos, que reconozcan su labor y sus derechos. En zonas rurales, además, se percibe el abandono gubernamental en aspectos tan sensibles como la formación continua y la atención a la salud. El estudio destaca la necesidad de transformar las políticas educativas para mejorar el bienestar, el rendimiento y el atractivo del magisterio, y recuperar su sentido vocacional.

Este estudio presenta algunas limitaciones que hay que tener en cuenta. Por una parte, se apoya en estudios anteriores que tienen vacíos al no incluir la voz de los actores educativos, el sector privado y períodos más extensos. Por otra parte, se restringe a una muestra pequeña de 30 entrevistados, lo que constituye un primer acercamiento valioso a esta realidad, pero que no permite generalizar los resultados. Además, no ahonda en las particularidades y urgencias de la situación docente en regiones como Loreto, donde la diversidad cultural y geográfica plantea retos específicos para la política educativa. Se necesitan más in-

investigaciones actualizadas, con alcance nacional, enfoques metodológicos mixtos y considerando diversidad de voces, contextos y matices de esta compleja problemática que traten estas cuestiones con mayor profundidad y con muestras más amplias para obtener resultados más representativos.

Ante este escenario, urge repolitizar la educación como un proyecto democrático emancipatorio de país, que reconozca y valore la labor de los docentes como sujetos claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se requieren políticas públicas integrales que atiendan las demandas y necesidades reales de los docentes en sus diversos contextos, y que mejoren sus condiciones laborales, salariales y de salud. Así se podrá devolver la dignidad, el sentido y el atractivo a la carrera docente, y fomentar una educación transformadora en diálogo con las comunidades educativas.

Se trata, en definitiva, de refundar el sistema público de educación sobre nuevas bases ético-políticas que, aprendiendo de los errores del pasado, permitan situar el bienestar y desarrollo integral de los equipos docentes en el centro de gravedad vital de la calidad de la enseñanza. De este modo, se fortalece el espacio profesional del aula, donde a diario se define el futuro de las nuevas generaciones, llamadas a imaginar un porvenir radicalmente distinto, más equitativo y plurinacional para la Amazonía peruana.

## **Recomendaciones:**

Este estudio muestra la urgencia de reestructurar las políticas docentes en Perú, para rescatar y revalorizar la labor del profesorado loreto, que sufre las consecuencias de las reformas educativas neoliberales. A partir de las conclusiones del análisis de la situación y bienestar de los docentes, se plantean recomendaciones cruciales que buscan abordar las complejidades y proble-

máticas de la política educativa en la región Loreto, desde una perspectiva situada y atenta a los desafíos persistentes y áreas críticas que requieren atención inmediata:

**Reforma integral de la formación docente inicial:** Se recomienda una reforma integral de la formación docente en el país, que aborde las necesidades territoriales diversas y revalorice la carrera docente. Para ello, se recomienda mejorar los incentivos salariales y laborales, dignificar la imagen social del magisterio, reestructurar los currículos y las prácticas preprofesionales, coordinar los centros formadores, desarrollar currículos interculturales y plurilingües, y establecer estándares de calidad con pertinencia local. Estas medidas buscan atraer a jóvenes talentosos, formarlos para los desafíos de los contextos educativos reales, y mejorar la percepción de la formación recibida, especialmente en la región Loreto

**Formación continua pertinente, intercultural y basada en derechos:** Se recomienda una política de formación en servicio y continua de docentes que responda a las necesidades y demandas de las escuelas en la región Loreto, desde una perspectiva situada e intercultural, bajo un enfoque de derecho. Para ello, se propone diseñar una oferta formativa descentralizada y pertinente, basada en un mapeo participativo con los profesores, que trate temas como educación intercultural bilingüe, tecnologías educativas, gestión ambiental, entre otros. Además, se propone ampliar y diversificar la oferta de programas de especialización y postgrado, con modalidades flexibles y contenidos adecuados a las realidades sociolingüísticas de la Amazonía. Se requieren medidas para facilitar el acceso equitativo de profesores rurales a estas oportunidades formativas mediante modalidades virtuales o semipresenciales. Finalmente, se propone institucionalizar procesos de mentoría y acompañamiento posterior a las capacitaciones, y facilitar el acceso equitativo de los docentes rurales a estas oportuni-

des formativas. Estas medidas buscan mejorar la calidad y el atractivo de la formación docente en la región.

**Inserción laboral docente con inducción, mentoría y condiciones óptimas:** Se recomienda implementar políticas educativas que respalden a los docentes que inician su carrera en la región Loreto, desde una perspectiva situada e intercultural. Para lograrlo, se propone fortalecer los procesos de inducción, mentoría y acompañamiento pedagógico por parte de directivos y profesores experimentados, brindando apoyo pertinente según las necesidades de cada escuela. Asimismo, se sugiere mejorar la infraestructura, el equipamiento pedagógico y la comunicación escuela-familia, asignando recursos adecuados a cada contexto diverso. Finalmente, se plantea reestructurar la formación inicial docente, desarrollando competencias esenciales para la gestión de aula, la atención a la diversidad y la evaluación efectiva en diversos contextos educativos amazónicos, y ofreciendo capacitaciones situadas para suplir vacíos específicos. Además, se debe considerar la adecuación de la formación a las asignaturas específicas que los docentes enseñarán. Estas medidas tienen como objetivo mejorar la inserción laboral y la calidad de la docencia en la región.

**Reformular la evaluación para ascenso en la Carrera Pública Magisterial:** Se recomienda reformular los procesos de evaluación, articulando mediciones estandarizadas con evaluaciones contextualizadas a las realidades socioculturales de los docentes. Asimismo, reestructurar los incentivos salariales y de reconocimiento posterior

a las promociones, estableciendo incrementos remunerativos justos y brindando capacitación y apoyo efectivo para asumir los nuevos roles y responsabilidades. Finalmente, garantizar mayor transparencia y equidad en los procesos evaluativos, minimizando la discrecionalidad y la corrupción, mediante veedurías sociales y otros mecanismos de fiscalización colectiva que den legitimidad y recuperen la confianza del magisterio.

**Transformación democrática de los mecanismos de evaluación docente:** Se recomienda involucrar activamente a los maestros en el (re) diseño e implementación de los sistemas de evaluación, generando instrumentos integrales y situados que reconozcan las múltiples dimensiones de su quehacer en contextos amazónicos específicos. Asimismo, se propone promover un carácter formativo y motivador de la evaluación, que brinde retroalimentación para la mejora continua y que se articule a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y comunidades educativas. Finalmente, se propone derivar los resultados hacia la provisión de recursos para su formación continua y la investigación pedagógica colaborativa desde las escuelas. Estas medidas buscan superar la lógica punitiva y burocrática, y construir sistemas de evaluación que aporten genuinamente al desarrollo integral de los docentes.

**Dignificación económicamente de la profesión docente:** Se recomienda una política de revalorización integral de la carrera docente, que mejore y equipare las remuneraciones de los maestros, tanto entre escalas como entre tipos de

---

11 Para ello, se debe revisar los conceptos no solo de ruralidad y sus criterios, sino también de lejanía, riesgo, costo y tiempo de desplazamiento, entre otros aspectos, que influyen en las condiciones de vida y trabajo de los docentes. Esto se debe a que algunas comunidades lejanas, por tener electricidad algunas horas del día y con motor, dejan la condición de rural 3 para ser rural 2 o 1 y disminuyen la remuneración de los docentes, algo que termina siendo injusto. Según la Ley de Desarrollo Docente, los maestros que trabajan en zonas rurales alejadas y escuelas unidocentes reciben una asignación adicional equivalente al 35% de su sueldo, mientras que los que laboran en el VRAEM perciben hasta 45% más. Sin embargo, estos porcentajes no reflejan la realidad y la diversidad de las zonas rurales, y pueden generar desigualdades y desincentivos entre los docentes.

contratos y ubicaciones geográficas<sup>11</sup>. Ello debe ir acompañado de incentivos y fondos concursables para proyectos de innovación pedagógica, así como de una reforma para flexibilizar y actualizar los salarios docentes según las condiciones del entorno. Estas medidas buscan dignificar económicamente la profesión, atraer mejores talentos, motivar el compromiso vocacional de los maestros actuales y propiciar prácticas educativas contextualizadas que superen la replicación acrítica del sistema. Se requiere pasar de una lógica tecnocrática gerencial a una valoración real de los saberes y aportes específicos del magisterio regional y nacional.

**Desburocratización y humanización de la labor docente:** Se comienda reducir razonablemente las horas no lectivas dedicadas a tareas administrativas, y brindar los recursos y apoyos necesarios para que los maestros puedan preparar y dictar sus clases en condiciones óptimas. Asimismo, se propone despresurizar los entornos escolares, flexibilizando las exigencias estandarizadas sobre los maestros e incorporando sus voces en la toma de decisiones que atañe sus funciones y procesos de evaluación. Finalmente, se propone desarrollar programas de cuidado de la salud mental de los docentes frente al desgaste laboral, con personal especializado disponible en cada institución educativa. Estas medidas buscan mejorar la calidad de vida y el desempeño de los maestros en la región.

**Eliminación del sistema de contratación docente.** Se recomienda la eliminación del actual sistema de contratación docente por constituir una forma de precarización y flexibilización laboral, que faculta a las autoridades educativas a contratar y despedir profesores sin garantizarles mínimas condiciones de estabilidad, derechos ni beneficios. Así, se les impone un régimen de trabajo precario signado por bajos salarios, sobrecarga de tareas y falta de recursos, generándoles desmotivación, estrés y desgaste profesio-

nal. Todo esto impacta negativamente tanto en su desempeño como en el aprendizaje de los estudiantes. En su reemplazo, se propone instaurar un sistema de nombramiento docente que reconozca y valore su rol como agentes educativos claves, brindándoles seguridad laboral, oportunidades de formación continua, y condiciones propicias para un ejercicio profesional con autonomía, creatividad y compromiso en beneficio de la educación. No obstante, mientras se gestione esta transición, es urgente una reforma del régimen de contratación actual que garantice procesos transparentes, equitativos y descentralizados con pertinencia regional, ampliando sustantivamente el número de plazas en el sector público e igualando los derechos de contratados con los docentes nombrados. Asimismo, se requiere articular la demanda laboral con la formación en los ISP y la UNAP, para asegurar idoneidad y buen desempeño pedagógico. Paralelamente, es imperativo fortalecer de manera sustancial la formación y contratación de docentes bilingües competentes. Esto puede lograrse mediante cuotas exclusivas en las convocatorias, incentivos específicos y una mayor cobertura e inversión en programas como Formabiap, con el objetivo de abordar la actual demanda insatisfecha y asegurar una educación intercultural de calidad en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

**Mejora de las condiciones laborales y el bienestar de los maestros en la zona rural:** Se recomienda elevar sustantivamente la inversión para garantizar infraestructura, equipamiento, servicios y conectividad pertinentes a cada contexto en las instituciones educativas rurales de la región. Asimismo, se propone dignificar la carrera docente rural mediante mejoras salariales acordes a las complejidades de su trabajo, junto con incentivos y oportunidades de formación continua en condiciones de equidad. Finalmente, se propone brindar acompañamiento sistemático y facilitar recursos específicos a los maestros para desarrollar innovaciones educativas intercultural-

les situadas en cada pueblo o comunidad donde laboran. Sólo dignificando la labor docente en zonas rurales se podrá contar con los mejores maestros para estas difíciles pero indispensables tareas.

**Política intersectorial de salud integral docente.** Se recomienda reducir de manera razonable las exigencias de cumplimiento burocrático sobre los maestros loretanos, facilitando recursos e infraestructura educativa digna que prevenga el desgaste laboral. Asimismo, es crucial garantizar el acceso a la salud de los docentes rurales fortaleciendo los centros de salud locales y los programas de prevención de las enfermedades prevalentes en la región. Además, se propone establecer convenios institucionales para asegurar atención médica especializada y oportuna ante problemas físicos y psicológicos, mediante la integración con redes públicas de salud, asegurando cobertura total para tratamientos y medicamentos. Finalmente, se sugiere instituir en las escuelas canales permanentes de escucha, contención emocional y diálogo sobre estas problemáticas, con personal calificado en acompañamiento socioemocional que intervenga de manera preventiva y reactiva en términos de cuidado colectivo frente al desgaste laboral. Sin embargo, es esencial que esta política tenga en cuenta las particularidades y necesidades de los profesores que trabajan en zonas rurales y de frontera, donde enfrentan aún mayores dificultades de acceso a servicios de salud debido a la falta de infraestructura, personal, medicamentos y recursos.

**Hacia una refundación democrática y participativa de la organización sindical docente.** Se recomienda promover y garantizar el efectivo ejercicio de los derechos legítimos a la sindicalización, negociación colectiva y huelga del magisterio loretano, lo cual implica asegurar su libertad para asociarse, afiliarse a sindicatos y participar en actividades gremiales sin represalias, en el marco de relaciones laborales democráticas con

las autoridades educativas. Para ello, es necesario implementar mecanismos que aseguren transparencia en la gestión sindical mediante rendición de cuentas, veedurías colectivas e información periódica a las bases; constituir instancias participativas internas para la deliberación de demandas situadas en cada contexto; formar dirigencias en estrategias de incidencia política y proteger a activistas; valorizar públicamente su aporte al debate democrático; e incentivar lógicas de acción colectiva por sobre el individualismo docente. Con todas estas medidas se busca refundar los sindicatos magisteriales como canales más horizontales, propositivos y catalizadores de mejoras integrales del sistema educativo regional.

**Valoración social de la docencia.** Se recomienda implementar políticas públicas integrales que operen simultáneamente en varios planos. En primer lugar, se requiere una política de Estado sostenida que restituya derechos históricamente vulnerados de los maestros en términos de remuneraciones justas, condiciones laborales dignas e inversión en infraestructura y recursos educativos. Esta reparación material es una base imprescindible para proyectar el rescate del estatus social de la profesión. Junto a ello, es clave desplegar poderosas estrategias comunicacionales y culturales que visibilicen el invaluable aporte del magisterio en la formación humana, el cuidado de la niñez, la transmisión de saberes y la construcción democrática. Del mismo modo, se deben instituir canales y espacios de interlocución directa y cogestión de políticas educativas entre el Estado y la sociedad civil. Asimismo, es primordial el diseño de programas específicos orientados a fortalecer la identidad docente, su autovalía colectiva y compromiso vocacional con las comunidades educativas desde una perspectiva intercultural de reivindicación histórica.

**Fortalecimiento de la investigación educativa regional, en diálogo con las y los actores educativos:** Se requiere expandir la producción

actual de conocimiento mediante estudios situados que integren metodologías cuantitativas y cualitativas, abarcando diversidad de actores y enfoques interpretativos de la política educativa. Esto permitiría comprender en profundidad las complejidades y matices de la problemática docente en los diversos territorios para así informar adecuadamente procesos locales de formulación participativa de políticas educativas pertinentes. En este plano, la situación en la región Loreto amerita particular atención dada sus especificidades en materia de interculturalidad, geografía, diversidad lingüística y precariedad de infraestructuras, todas áreas que reclaman miradas propias para abordar los urgentes desafíos allí presentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial (2010).** La formulación de políticas en la OCDE: Ideas para América Latina. Madrid, España: Gobierno de España, Banco Mundial-LAC.
- Banco Mundial (2022).** Dos años después. Salvando a una generación. Washington, D.C.
- Betancur, B. y Mancebo, M. (2012)** Políticas educativas en tiempos de cambio, actores, programas e instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 7-12.
- Bonilla-Molina, L. (2023).** ¿Qué hay detrás de la máscara altruista de la UNESCO? La UNESCO en el callejón neoliberal. *Viento Sur* Nro. 188 año XXXI, junio 2023.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014).** Una Mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917>
- Consejo Nacional de Educación de Perú (2019).** Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021.
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2019).** *Documento de trabajo.* “Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú”. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/4926414-documento-de-trabajo-recomendaciones-para-el-mejoramiento-de-la-formacion-inicial-de-docentes-fid-en-el-peru>
- Cruz Miranda, C. (2014).** La política y su concepción marxista-leninista. En Colectivo de autores (Coords.), *Teoría Sociopolítica. Selección de temas. Tomos I* (pp. 86-98). Editorial Félix Varela.
- Díaz, H. (2019).** Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. <http://www.ub.edu/obipd/politicas-publicas-de-formacion-inicial-docente-en-el-peru/>
- Díaz, R. (2005).** Políticas educativas y protagonismo social de la educación pública. *Opciones Pedagógicas*, 12 (28), 136-190.
- Díez- Gutierrez, E., Jarquín, M. y Peraza, C. (2023).** Trabajo educativo y género en el capitalismo digital. *Viento Sur* Nro. 188 año XXXI, junio 2023.
- Editora MV Fénix. (2013).** Nueva Ley de reforma magisterial y su Reglamento: Ley N° 29944 y D.S. 004-2013-ED. Lima: Editora MV Fénix.
- Fabara, E. (2019).** La participación y el ejercicio de la profesión docente en Ecuador. En E. Fabara, C. Villagómez, L. Hidalgo y J. Robalino (Coords.), *Políticas públicas, Autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. xxx-xxx). Universidad Politécnica Salesiana.
- Ferrer, G. (2006).** Los maestros que el Perú necesita: determinación del déficit de docentes en la escuela básica peruana al 2021. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1752/maestros-peru-necesita-determinacion-deficit-docentes-escuela-basica-peruana-2021>
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., & Aguerrondo, I. (1992).** El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio. <https://www.redage.org/publicaciones/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-formacion-docente-en-servicio>
- González, E. (2009).** Las políticas públicas, una visión desde los fundamentos teóricos de la Economía Política de la Construcción del Socialismo. La Habana, Cuba: Centro de Estudios de Economía y Planificación. MEP. Cuba.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE (2017)** a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), implementado con fondos otorgados por el Gobierno de Canadá.
- Ibarra, O. (2019).** Políticas públicas y profesión docente, el caso colombiano. En E. Fabara, C. Villagómez, L. Hidalgo y J. Robalino (Coords.), *Políticas públicas, Autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. 76-96). Universidad Politécnica Salesiana.

- IDEA Internacional (2008).** Estado: funcionamiento, organización y proceso de construcción de políticas públicas. Lima, Perú: Instituto para la Democracia y la Asistencia Electoral - IDEA Internacional, Asociación Civil Transparencia.
- Instituto de Estudios Peruanos. (2018).** La evaluación docente en el Perú. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1176>
- Isch, E. (2012).** Las políticas de evaluación docente y sus impactos. En F. Andrade, M. Feldfeber y J. Garnelo (Eds.), Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: entre la mercantilización y la democratización del conocimiento (pp. 81-100). Fondo Editorial de la Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Isch, E. y Zambrano, A. (2019).** El currículum en tiempos de neoliberalismo. La dominación internacional en la educación ecuatoriana. Revista Anales de la Universidad Central del Ecuador, 1(377).
- Lahera, E. (2004).** Introducción a las políticas públicas. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Massón, R. y Fiallo, J. (2006).** Situación actual de los sistemas y políticas educativas de países latinoamericanos y su influencia en los profesores. Varona, 45 (44), pp.16-27.
- Massón, R. y Torres, A. (2009).** La Unesco, las políticas y los sistemas educativos de los países de la región latinoamericana. Varona, 48(49), 15-23.
- Massón, R. y Torres, A. (2009).** Las políticas, sistemas, problemas, corrientes y tendencias educativas en el contexto de la educación latinoamericana. Un análisis comparativo. Educación Cubana. <https://goo.gl/qin23a>
- Mejía Guerrero, H. (2020).** La evaluación del desempeño docente en el Perú: Desarrollo de la política de evaluación del desempeño docente en el Perú, durante el periodo 2012-2016. Editorial Académica Española.
- Ministerio de Educación del Perú. (2008).** Carrera pública magisterial: Ley No. 29062. Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial. Decreto Supremo No. 003-2008-ED. Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley No. 29062. Reglamento de la Ley No. 29062.. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012).** Proyecto de la Ley de Reforma Magisterial: exposición de motivos. Ley de Reforma Magisterial. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013).** Ley de Reforma Magisterial N° 29944. Reglamento de Ley de Reforma Magisterial, DS. N° 004-2013-ED. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (2014).** Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016).** Ley de Reforma Magisterial No. 29944. Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. No. 004-2013-ED. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016).** Ley de Reforma Magisterial y su Reglamento. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017).** La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de programas. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017).** Formación inicial docente. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7690>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017).** Oferta y demanda de formación docente en el Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/26>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019).** Análisis de resultados de las evaluaciones docentes en el Perú: Serie apuntes de política. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8415>
- Paiba Cossíos, M. (2007).** Carrera pública magisterial: luces y sombras de la norma aprobada (Ley No. 29062). Lima: Tarea.
- Pérez, Y., Valiente, P. y Velásquez, M. (2004).** La formación de profesores en la Política Educativa cubana. Iberoamericana de Educación, 33(3), 8-17. <http://rieoei.org/profesion27.htm>
- Pons, H. (2000).** Reflexiones acerca del concepto de política pública. La Habana, Cuba: Centro de Estudios de Economía y Planificación. MEP. Cuba.

- Ramió, C. (2001).** Los problemas de la implantación de la nueva gestión pública en las administraciones públicas latinas: modelo de estado y cultura institucional. *Reforma y Democracia*, (21), 74-116.
- Ramos, J. (2002).** El neoliberalismo y su impacto en la educación en América Latina. <https://vanguardia-intelectual.blogspot.com/2012/08/el-neoliberalismo-y-su-impacto-en-la.html>
- Ramos, J. (2003).** Nueva educación o reforma neoliberal. A propósito de la ley marco de educación. Lima, Perú: Ediciones Escuela Pública.
- Ravela, P., Valdés, H., Jurado, F., Gonzales D, Guzmán, C., Bautista, J. y otros (2008).** La evaluación externa en seis países de América Latina: balances y retos. Bogotá, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Reátegui Sánchez, V.G. (2009).** Ley y Reglamento que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la de la carrera pública magisterial: Ley N° 29062 / D.S. N° 003-2008-ED analizado y comentado artículo por artículo. Lima: Ediciones y Distribuciones “MAS”.
- Red SEPA (2023).** Reconfiguración del trabajo docente y de la organización escolar. *Intercambio*, 12(21), diciembre 2023. <https://idea-network.ca/es/wp-content/uploads/sites/2/2023/12/Intercambio-21.pdf>
- Rosental, M. y Iudin, P. (1984).** Diccionario Filosófico. Montevideo, Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.
- Saforcada, F. (2010).** Imposición de política y movimiento de resistencia. Los sentidos de la autonomía en el campo educativo. En P. Gentili [et. al] *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (pp. 33-68). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Salinas, G. (2019).** La reconfiguración de la profesión docente a partir de los procesos de ingreso a la educación básica en México y el Ecuador. En E. Fabara, C. Villagómez, L. Hidalgo y J. Robalino (Coords.), *Políticas públicas, Autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. 99-116). Universidad Politécnica Salesiana.
- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023).** “Privatización educativa digital. Profesorado”, *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 27(1), 11-37.
- Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia SEGEPLÁN (2015).** Guía para la formulación de políticas públicas. Guatemala, Guatemala: Editorial Servi prensa.
- Suca Jara, D.R., Oré Coaquira, V.R., & Calderón Aroapaza, H.C. (2014).** El Director y la potestad sancionadora en el marco de la Ley de Reforma Magisterial. Juliaca, Puno: [s.n.].
- Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo SUBDERE (2009).** Guía metodológica para la formulación de políticas públicas regionales. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Tamayo, M. (1997).** El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública* (pp.221-312). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Torres Andrade, F. (2008).** Comentarios a la legislación de la carrera pública magisterial. Lima: San Marcos.
- Unesco (2014).** Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREACL-Unesco.
- Unesco (2015).** Guía para el desarrollo de políticas docentes. París, Francia.
- Unesco (2015).** Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París, Francia: UNESCO.
- Unesco (2017).** Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú. Oficina de la UNESCO Lima, División de Políticas y Sistemas de Educación Permanente del Sector de Educación de la UNESCO y el Consejo Nacional de Educación de Perú.
- Vaillant, D. (2013).** La formación docente en servicio en el Perú. IPEE UNESCO. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/la-formacion-docente-en-servicio-en-el-peru>

## Flores Saavedra, Rafael

(Loreto, Iquitos, 1980)

Es Licenciado en Educación en la especialidad de Matemática Física, graduado en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Posee un Grado de Maestría en Docencia Universitaria, otorgado por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de La Habana, Cuba. Asimismo, cuenta con un Master en Neurociencia Para Docentes, conferido por TECH Universidad Tecnológica en México, y actualmente se encuentra cursando el último ciclo del Doctorado en Educación.



Adicionalmente, ostenta una especialización en Estadística Aplicada otorgada por la Escuela Nacional de Estadística e Informática (ENEI) en Perú, un Diplomado en Gestión Pública brindado por ZEGEL - IPAE en Perú, así como especializaciones y diplomados en Didáctica de las Matemáticas.

En el ámbito laboral, se desempeña como Docente de Matemática – Física en la IE Colegio Nacional Iquitos – CNI desde el año 2002. Durante varios años, ocupó el cargo de coordinador pedagógico y asesor del área de Matemática en la misma institución. También fungió como acompañante pedagógico de Matemática en la Educación Bilingüe Intercultural. Actualmente, ejerce como Docente en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y ha sido Docente invitado por la Escuela de Postgrado de la UNAP, impartiendo el Curso de Políticas Educativas y los seminarios de tesis I y II. Además, trabajó como docente de investigación en la Universidad César Vallejo y se desempeña como asesor de tesis a nivel de maestría y pregrado.

Como docente de Matemática en la IE CNI, ha obtenido medallas a nivel nacional en las Olimpiadas Escolares de Matemática.

## Isch López, Edgar

(Quito, Pichincha – Ecuador, 1962)

Licenciado en Ciencias de la Educación y MSc en Docencia Universitaria y Administración Educativa. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad Central del Ecuador y ha colaborado como investigador y consultor para diversos organismos ecuatorianos e internacionales. A lo largo de su carrera, ha abordado distintos temas sociales y ambientales que han quedado plasmados en varias obras impresas, centradas principalmente en Educación, Derechos de la Niñez, Género, Ecología Política y recursos hídricos. Es un activista comprometido con los derechos económicos, sociales y ambientales en Ecuador, participando activamente con organizaciones populares en todo el país. Ha ocupado importantes roles, como el de Ministro de Ambiente del Ecuador y Director de Posgrados de la Universi-



dad Técnica de Cotopaxi. Además, es miembro del colectivo “Aprendamos a Educar”, la Alianza Internacional de “Justicia Hídrica”, la Red SEPA por la educación pública en América, la Red ESTRADO sobre trabajo docente y la Red Internacional de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el estudio de las deudas públicas (RICDP). Asimismo, forma parte del Grupo de Trabajo de CLACSO en temas de Cambio Ambiental Global, Metabolismo Social Local, Gobernanza y Alternativas.

## Mejía Guerrero, Hans

(Bambamarca, Cajamarca, 1980)

**Director del Equipo de Investigación**

Estudió Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y Administración con mención en Dirección de Empresa en la Universidad ESAN. Tiene maestrías en Docencia Universitaria por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño IPLAC (Cuba) y en Gestión Pública por la Universidad César Vallejo (Lima, Perú). También posee una especialización en Estadística Aplicada por la Escuela Nacional de Estadística e Informática (ENEI) y varios diplomados en temas como Formación de Capacitadores, Evaluación, Acreditación y Certificación en Instituciones Educativas, Estadística e Investigación Científica, Métodos de Investigación y Publicaciones Académicas, y Redacción científica y herramientas tecnológicas para la investigación, obtenidos en diversas universidades de Perú, España, Chile y México. Fue director de las consultorías educativas Yachachiy (Lima) y Haylli (Cusco) y actualmente colabora con la plataforma educativa “Otras Voces en Educación” y otros medios de comunicación escritos y virtuales relacionados con el análisis de políticas educativas. Entre sus publicaciones se encuentra el libro “La Evaluación del Desempeño Docente en el Perú: Desarrollo de la política de evaluación del desempeño docente en el Perú, durante el periodo 2012-2016 (2020)”, editado por Editorial Académica Española, los capítulos de libro “¿Cómo afecta el estrés en las personas?”, “Dificultades en la educación virtual frente a una pandemia”, “Investigación científica. Revisiones sistemáticas” y varios artículos científicos como “Job satisfaction of health personnel during the health emergencies in Latin America”. En la actualidad, ejerce como docente Renacyt (P0108698/VI Nivel) en la Universidad César Vallejo - campus Lima Norte, adscrito al Vicerrectorado de Investigación, y lidera el grupo de investigación “Sumak Kawsay”, dedicado a investigar y publicar sobre gestión pública, gestión de organizaciones, calidad de la educación y ciencias pedagógicas.



## Peña Araujo, Tanith Leslie

(Yurimaguas, Loreto, 1982)

Estudió en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, especializándose en educación inicial en la



Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Actualmente, está finalizando la maestría en gestión educativa en la misma institución.

Ha ejercido como docente rural durante 12 años consecutivos en la zona de Fernando Lores. Además, fue promotora de la campaña “UN NIÑO, UNA RADIO” en respuesta a la emergencia educativa provocada por la pandemia del Covid-19. Contribuyó con contenidos visuales para el nivel inicial del programa “Aprendo en Casa” y desarrolló materiales educativos para la primera infancia en colaboración con el Ministerio de Educación. También participó como actriz en el programa radial “Aprendiendo al Son del Manguaré”, producido por la Dirección Regional de Educación de Loreto.

En la actualidad, desempeña funciones en la Institución Educativa Inicial N° 312 Grillito, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Iquitos.

## Rodríguez Noriega, Walter Gerald (Loreto, Iquitos, 1984)

Estudió Lengua y Literatura en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Obtuvo una maestría en Administración con mención en Gestión y Proyectos de Inversión en la Universidad Mayor de San Marcos, y otra en Gestión Educativa en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana



(UNAP). Además, cuenta con una especialización en Didáctica de la Comunicación de la Universidad Pontificia Católica del Perú (PUCP), otra en Formación Didáctica de la Universidad Cayetano Heredia, y una más en Gerencia Educativa de la Universidad Nacional de Trujillo. También ha completado varios diplomados en formación docente, gerencia del aprendizaje, neurociencia, entre otros, emitidos por el MINEDU. Ha desempeñado roles importantes en la educación, como especialista de la UGEL-Requena (2013-2014) y acompañante pedagógico en el Programa de Educación Didáctica del Ministerio de Educación (2015-2016). Además, ha ocupado el cargo de director de escuela secundaria en diversas ocasiones. Actualmente, colabora con el diario “Proycontra” de la ciudad de Iquitos, escribiendo desde su columna periodística “Piedra de Sol”, así como para otros medios escritos y virtuales. Ha publicado con Tierra Nueva Editores obras como “La Tierra con Mal” (2012, poesía), “Llena de Luna” (2014, cuentos), “El Libro del Otro Reino” (2017, poesía) y “La Casa de las Fronteras” (2019, novela). También ha lanzado “Especies Secretas” (2021, cuentos), “El País de los Errantes” (2022, novela), “Todos en el Polvo” (2023, poesía) y “El sentir del Fuego” (Ensayos, 2023). En la actualidad, se desempeña el cargo de director en la I.E.S JEC “Guarda Marina” en el distrito de Emilio San Martín, Provincia de Requena, Región Loreto. Además, es miembro de la empresa Laboratorio de Políticas Educativas y se dedica a la investigación literaria y educativa.

## Sima Flores, Acker Aldao

(Fernando Lores, Tamshiyacu, 1982)

Estudió Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP). Posee una maestría en Educación de la Creatividad de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” de La Habana, Cuba. Ha participado en el Diplomado en Estrategias para Promover Aprendizajes y Servicios de Calidad en el Marco de la Acreditación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, así como en Gestión Pública en Zegel IPAE. Actualmente, se encuentra cursando un Doctorado en Educación en la UNAP.



En el ámbito laboral, ha desempeñado roles diversos, incluyendo docente en el Colegio Particular San Agustín-Iquitos, especialista en educación en el CAR Padre Ángel-INABIF y asesor de área de Ciencias Sociales (CNI). Ha ejercido como Director de la IE 60121-Río Amazonas y Subdirector de la IE 601486. Desde el año 2007, es docente en la IE Colegio Nacional Iquitos. En la actualidad, ocupa el cargo de Subdirector de Formación, Innovación y Capacitación Docente (CNI) y también ejerce la docencia en el Departamento de Ciencias de la Educación (DACE) de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP).

## Vidigal Guerrero, Carla Patricia

(Loreto, Ramón Castilla, 1984)

Carla Patricia Vidigal Guerrero (Loreto, Provincia Ramón Castilla, 1984) es egresada en Educación Inicial de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y cuenta con una Maestría en Educación en la Creatividad de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (Enrique José Varona). Además, ha obtenido una especialización en Intervención Pedagógica en Problemas de Aprendizaje (UNAP), un diplomado en Aprendizaje y Desarrollo Emocional del Niño y Adolescente (UNAP), una especialización en Asesoría de Tesis (Universidad Cesar Vallejo), y un diplomado en Conciencia Fonológica y Estimulación del Lenguaje (Red Educativa Cultural José Antonio Encinas Perú PEN N° 13902692 P.J. RR. PP). Actualmente, está llevando a cabo estudios de Doctorado en Educación en la UNAP.



Desde el año 2007, se ha dedicado a la labor educativa y ha desempeñado roles diversos, como capacitadora electoral en la ONPE, asistente social en el área educativa en la consultoría Nippon Jugeisuide Sekeiko, y en diversas instituciones educativas iniciales, tales como la I.E.I N° 396 “Juan Pablo II”, la I.E.I N° 593 “Mis Garabatos”, y la I.P. San Agustín. En la actualidad, se desempeña como docente en la I.E.I N° 350 Santa Ana, en el Distrito de Fernando Lores.

## **EL MALESTAR DOCENTE EN LA AMAZONÍA PERUANA**

*...” los testimonios docentes son enormemente coincidentes en denunciar una grave insatisfacción ante los bajos salarios que violentan sus derechos elementales y condiciones de existencia digna. Asimismo, expresan profundos reparos frente a los mecanismos estandarizados de evaluación del desempeño, distanciados de las multidimensionalidades propias de los actos situados de enseñanza-aprendizaje. Por ello demandan sistemas más integrales, cuidadosos de las diversidades, democráticos, formativos y justos en este plano. En zonas rurales se constata, además, la percepción de total abandono gubernamental en áreas tan sensibles como acceso a oportunidades de formación continua o a servicios tan básicos como la atención a la salud misma.”*